

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ALEMANA



**Transmisión de aspectos culturales en la enseñanza del
alemán como lengua extranjera a través de textos
literarios**

TESIS DOCTORAL

Directores: Prof. Dra. Dña. Eva Parra Membrives

Prof. Dr. D. Alfonso Corbacho Sánchez

Doctoranda: Patricia Mónica Rico Forés

Sevilla, 2014

*There can be no social man without language, and no language
without social man.*

M.A.K. Halliday

Agradecimientos

Agradezco a todos aquellos que de alguna u otra manera han hecho posible la realización de esta tesis. Me gustaría comenzar expresando mi gratitud a la Dra. Eva Parra Membrives, quien verdaderamente ha posibilitado este momento a través de su impecable dirección, sabiendo mantenerme motivada con sus sabios consejos e indicaciones, además de su gran calidad humana y sus alentadoras palabras en los momentos más difíciles. A mi codirector, el Dr. Alfonso Corbacho Sánchez, quien con sus innovadoras ideas y preciado asesoramiento ha sido también responsable de la elaboración de esta investigación. A mi familia, que en todo momento ha mostrado interés en mis progresos, especialmente a mis padres Juan y María Jesús, por su apoyo constante e incondicional. A mi marido, Jose, quien no sólo pacientemente ha sabido comprender mi plena dedicación a este trabajo sino que me ha servido siempre de respaldo. A mis compañeros del Departamento de Filología Alemana de la Universidad de Sevilla y a mis amigos, que tanto me han animado mostrándose siempre dispuestos a ayudarme. Muchas gracias a todos.

Índice

0.- Introducción.....	8
0.1- Antecedentes y Estado de la cuestión	10
0.2- La importancia de la Literatura.....	15
0.3.- El enfoque hacia la Enseñanza Secundaria.	20
0.4.- Estructura del trabajo.....	24
I.- El papel de la literatura y la cultura en la Didáctica del Alemán como lengua extranjera. Una aproximación teórica.	27
II. Aprendizaje Basado en Problemas: una metodología enfocada al aprendizaje autónomo.....	63
III. Metodología.....	68
III.1.- Material de trabajo.	71
IV.- Unidades Didácticas.....	73
Unidad 1: La creación de mensajes ficticios que expresan falsedad ...	73
Unidad 2: La ruptura como sentimiento acultural.....	114
Unidad 3: La gastronomía como elemento distintivo cultural.	162
Unidad 4: Hábitos culturales en las relaciones familiares.	198
Unidad 5: La amistad: elementos culturales distintivos.	231
V.- Conclusiones.	266
VI.- Anexos.....	273
VII.- Bibliografía.....	279

0.- Introducción.

Este trabajo surge de la creciente necesidad de dotar a los estudiantes de Enseñanza Secundaria de nuevas estrategias y hábitos de estudio en el ámbito de la comunicación en lengua extranjera. Siendo los aspectos culturales esenciales para el desarrollo de una competencia comunicativa plena, son, sin embargo, a menudo relegados en el marco de la docencia de lenguas extranjeras a un plano secundario con respecto al lingüístico, considerándose por lo común este último el único imprescindible para lograr una comunicación efectiva en la lengua que se aprende. No obstante, es un hecho más que comprobado que los elementos culturales son parte integrante y determinante en el proceso evolutivo de la lengua. Es por ello por lo que consideramos que su conocimiento no sólo favorece la competencia comunicativa, sino que es un factor fundamental para una mejor comprensión y estudio de la misma, sobre todo en el caso del alumno de Secundaria, cuyo conocimiento de culturas y sociedades ajenas a la propia es limitado.

Nuestra hipótesis parte de la idea de que los aspectos culturales y literarios ofrecidos hasta el momento a los estudiantes de alemán no resultan ser ni suficientes ni los más idóneos, pues suelen tratarse independientemente de los contenidos lingüísticos, apoyándose más bien en un marco teórico perteneciente a la Historia Cultural o la Literatura. Creemos que presentar los elementos culturales y literarios al margen del ámbito lingüístico no se adecua plenamente a los objetivos que suelen proponerse en los

programas didácticos¹, pues en esta división pueden perderse diversos aspectos correspondientes a ambos planos, tanto el lingüístico como el cultural. Somos conscientes de que el escaso tiempo de clase que el profesor tiene para impartir toda la materia supone un importante problema, y pretendemos con la metodología que aplicamos aquí – y que expondremos a continuación – poder llegar a compensar éstos.

¹ Algunos ejemplos de esto lo indicaremos más adelante cuando se aplican los enfoques de Carter.

0.1- Antecedentes y Estado de la cuestión

El presente trabajo tiene como objeto el comprobar las ventajas que pudiera proporcionar el uso de textos literarios como herramienta básica en la enseñanza del alemán como lengua extranjera. No es la primera vez que en nuestra trayectoria investigadora apostamos por tal idea. En ella se fundamentaba también nuestro trabajo de investigación², estudio parcial previo al actual, en el que decidimos centrarnos en la literatura como herramienta de trabajo y transmisora de esos elementos culturales de los que se encuentra impregnada, independientemente del tipo que sean estos³. Lo que creemos que logramos apuntar en aquel momento fue que, al margen de ser posible enseñar aspectos gramaticales a través de la literatura, el profesor puede lograr adicionalmente que el discente adquiriera el hábito de lectura⁴, lo que potencia enormemente su desarrollo intelectual y humanístico. Aquel trabajo nos resultó interesante, pero, dado sus particulares características, incompleto para lo que queríamos demostrar. Se impuso la necesidad de un estudio más amplio y exhaustivo para comprobar la viabilidad de nuestra idea, un trabajo fundamentado en

² Rico Forés, Patricia, *Los textos literarios aplicados a la enseñanza de gramática*. Trabajo de Investigación, pp.43-44.

³ Canónica, clásica, trivial, ... para adultos, para jóvenes e incluso infantil; puesto que cada texto se encuentra enmarcado en un contexto situacional y temporal, marcado por acontecimientos de diversa índole, siendo todo esto reflejado en ellos. También la literatura universal presenta elementos culturales, pues, aunque pueda extenderse en el tiempo y el espacio, muestra elementos comunes a todas las culturas en distintos momentos de la historia; y es por eso mismo por lo que resulta tan fascinante.

⁴ Para ello será necesario, entre otras cuestiones, realizar una selección acertada del texto.

un aparato teórico previo que le diera consistencia, y en el que se ofrecieran soluciones prácticas a problemas detectados. Este pretende ser el resultado de toda aquella necesidad.

No fue excesivamente complicado seleccionar nuestro fundamento teórico. Las teorías de Carter y Long⁵ están presentes en la mayor parte de los más recientes estudios relacionados con la enseñanza de lengua extranjera, que se centran en alguno de los tres enfoques presentados por estos prestigiosos investigadores— modelo cultural, modelo de lengua y modelo de desarrollo personal⁶. En la mayoría de los trabajos científicos que tratan estos enfoques, no obstante – algunos de los cuales, los que consideramos de mayor relevancia, serán mencionados en la parte teórica de esta tesis –, cuando se aborda la didáctica del texto literario –sea en el aula de lengua o fuera de ella- se hace hincapié sobre todo el análisis de aspectos tales como el estilo, recursos estéticos, información sobre el autor y otros elementos concernientes en gran medida al ámbito estético-literario, esto es, aspectos sólo de investigación literaria que no lingüístico-gramatical, lo cual no es objeto de esta tesis.

Aquí entendemos que, aunque se trabaje con literatura en el aula de lengua instrumental, no debemos olvidar en ningún momento a qué materia está destinada de forma primordial la clase, que, en nuestro caso, no es la comprensión de la literatura, sino la adquisición de conocimientos de diverso tipo –también literarios y de análisis del hecho literario, pero no exclusiva, ni siquiera

⁵ Carter, Ronald / Long, Michael N., *Teaching Literature*, New York [etc.], Longman, 1991.

⁶ En el apartado teórico se comentarán de manera más exhaustiva.

primordialmente – , la comprensión de varios elementos a través de ésta. No seguiremos totalmente pues, como se verá en el desarrollo de este trabajo, el proceder de quienes hasta la fecha han aplicado las teorías de Carter, sino que propondremos una vía diferente, más adecuada a nuestros propósitos, que creemos que puede ser de elevado interés para la didáctica de la lengua extranjera. Basándonos así mismo en las teorías de Carter, aquí nos decidimos por la aproximación textual global que estimamos necesaria. Es decir, haremos uso de la literatura en nuestro aula, pero concibiendo ésta como continente de cultura que es transmitida a través de la palabra – es decir, la lengua – de una manera muy particular, con un código específico.

Lamentablemente, Carter, aunque construye una teoría fascinante con un potencial de aplicación enorme para la didáctica, tanto de la lengua como de la literatura, no propone una vía concreta de aplicación práctica de sus ideas. Es por ello por lo que, a fin de demostrar la viabilidad de nuestra tesis, basada en su teoría, nos decidimos por completarla con el método del Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante: ABP). Se trata de una útil herramienta de aplicación, un modelo que empieza a abrirse camino con fuerza en el ámbito universitario, aunque todavía no está demasiado extendido en la enseñanza de lengua extranjera. El procedimiento se ha llevado a cabo por lo general en áreas como la medicina o la economía⁷, y con gran éxito, por lo que nosotros hemos querido

⁷ Por ejemplo, Lucas et al. “El aprendizaje basado en problemas aplicado a la asignatura de pregrado de Anestesiología, Reanimación y Terapéutica del Dolor” en *Rev. Esp. Anesthesiol. Reanim.* 2006; 53: 419-425. Y Maxwell et al. “Developing a problem-based learning simulation: An economics unit on trade” en *Simulation &*

aplicarlo, percibiendo su practicidad, al de lengua. Consideramos que proporciona a los discentes unas estrategias de investigación y estudio de óptima utilidad, y adicionalmente contribuye a dotarles de criterio propio en la toma de decisiones. Así los estudiantes se encontrarán más preparados, no sólo para sus estudios universitarios, sino también en su futuro ámbito laboral y social, adquiriendo una serie de competencias esenciales para desenvolverse en su entorno. Teniendo en cuenta además que el tiempo de clase suele resultar escaso para poder abarcar todos los aspectos que se encuentran implicados en el paradigma comunicativo, encontramos muy adecuado aplicar este método en lugar de otros más tradicionales, ya que nos permite trabajar tanto en el aula como fuera de ella. Y, adicionalmente, nos ayuda a suplir las carencias del método de Carter.

Desde el principio teníamos muy claro que, a la hora de didactizar unos contenidos gramaticales, el modo de transmisión resultará más o menos peculiar en función del tipo de texto que se escoja, pero siempre hará uso de la lengua y reflejará los aspectos propios de la cultura a la que pertenece. Nuestro método, utilizar un texto literario para la enseñanza de una lengua extranjera por las vías que mostraremos a lo largo de este trabajo, creemos que cumplirá con la conjugación de los tres ámbitos perseguidos: lingüístico, cultural y literario.

El alumnado al que fue dirigido, en su momento, nuestro trabajo de investigación, y también el que ahora intenta abordar la

presente tesis doctoral son los estudiantes de Enseñanza Secundaria. Por ello hemos preferido, a la hora de seleccionar los textos con los que trabajar para ejemplificar nuestra nueva propuesta didáctica, restringirnos a obras cuyos protagonistas son, también, adolescentes; de este modo, según creemos, podremos lograr con mayor facilidad que nuestros alumnos se sientan identificados y con esto, se despierte en ellos un mayor interés por la lectura⁸. En esta tesis se ha seleccionado una única novela de carácter juvenil. Pueden seleccionarse otras, y pueden seleccionarse varias. Se trata ahora simplemente de demostrar la viabilidad y las ventajas de la teoría expuesta en nuestro trabajo.

⁸ Aunque el profesor podrá presentar cualquier tipo de obra literaria siempre que consiga generar motivación y expectativa hacia él.

0.2- La importancia de la Literatura.

La literatura hace uso de la lengua para ser transmitida. Podemos afirmar que, cuanto más se profundiza en una lengua, más recursos nos ofrece ésta para ampliar nuestro conocimiento del mundo y para acercarnos, por tanto, a la literatura. Es evidente que para poder acceder a un texto literario resulta imprescindible poseer amplios conocimientos lingüísticos, pues de lo contrario resultaría imposible comprender lo que se está leyendo. En un primer estadio de lengua no nos atreveríamos a realizar la lectura de un escrito más elaborado. Sin embargo, cuando el aprendiz es capaz de manejar ya la lengua en múltiples contextos, puede resultar más que propicio introducirle de manera en la lectura de textos, sobre todo literarios, pues, al contener éstos palabras desconocidas hasta la fecha, servirán para ampliar su léxico. Y a medida que avance en complejidad sus lecturas se desarrollará no sólo su conocimiento lingüístico, enriqueciéndose con nuevas formas de expresión, sino el cultural.

La literatura nos sirve de fuente de información, disfrute y ocio, además de acceso a culturas y formas de vida distintas de las propias. Contribuye al perfeccionamiento en una lengua y transmite conocimientos culturales, históricos, sociales e incluso económicos en esa misma lengua. Adicionalmente, potencia los valores humanísticos – como la tolerancia y el respeto hacia otras culturas –

e incrementa la capacidad de observación⁹, pues, como señala Collie,

*“In reading literary texts, students have also to cope with language intended for native speakers and thus they gain additional familiarity with many different linguistic uses, forms and conventions of the written mode: with irony, exposition, argument, narration, and so on. And, although it may not be confined within a specific social network in the same way that a bus ticket or an advertisement might be, literature can none the less¹⁰ incorporate a great deal of cultural information”.*¹¹

Es decir, a través del texto literario los estudiantes se familiarizan con nuevas formas de expresión, al mismo tiempo que acceden a informaciones culturales, pues como dice L. Hermes, *“Die Behandlung literarischer Texte dient unter anderem, aber nicht ausschließlich der Erweiterung der Sprachkenntnisse”*.¹²

Cuando los alumnos leen en el aula los textos didactizados¹³ de los manuales de lengua¹⁴, efectivamente aprenden contenidos gramaticales, pero en muchos casos lo hacen de manera muy mecánica, ya que los textos poseen casi idéntica estructura y función. Sin embargo, como dice Bassnett,

⁹ Parra Membrives, Eva, *Propuestas para una Didáctica de la Literatura*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2011.

¹⁰ sic

¹¹ Collie / Slater, *Literature in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, p.4.

¹² Hermes, L. (1975): *Literarische Lernziele im Englischunterricht der Sekundarstufe II am Beispiel der Romanhandlung im Leistungskurs*. p. 30. En: Kast, Bernd, *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin [etc.], Langenscheidt, 1992, p. 28.

¹³ Manipulados para estudiar un contenido gramatical determinado.

¹⁴ Aunque afortunadamente se incluyen cada vez más textos auténticos.

“When we teach literature, what we are actually teaching is highly skillful language usage, and as we read literary texts we can study the ways in which a craftsman can shape language and make it richer and more powerful. When we teach English, we are not only teaching a language, but we are also teaching students about what that language can do.”¹⁵

La utilización de la literatura permitirá a los alumnos ser mucho más creativos y productivos en el futuro, ampliándose mediante la lectura literaria no sólo su conocimiento general del uso de la lengua, sino su cultura. La creatividad se fomenta, como no puede ser de otro modo, potenciando el desarrollo de actos creativos, aspecto de gran importancia para la formación del discente. La literatura, insistimos, favorece el desarrollo paulatino de las competencias sociolingüística y pragmática, ya que ésta es reflejo de una sociedad, con sus acontecimientos históricos, normas o costumbres¹⁶ implícitas, y a su vez, contempla formas de expresión o recursos estilísticos no habituales en otro tipo de textos, pero sí en la cultura que se estudia¹⁷. Por ello, hemos de coincidir con Parkinson en que

“Language is, of course, never more than part of the story, and its study can never be completely separated from the study of non-linguistic areas. In the case of texts, these

¹⁵ Bassnett / Grundy, *Language through Literature: creative language teaching through literature*, Harlow Longman Group UK, 1993, p.7.

¹⁶ Por ejemplo las que hacen referencia en los textos medievales o en la literatura de posguerra.

¹⁷ Entendida ésta como un todo que engloba lengua, historia, sociedad, etc.

include history, politics, philosophy, sociology, psychology,
cultural traditions and other arts [...].”¹⁸

El hombre, como ser social, no puede evitar transmitir su “experiencia”¹⁹ cultural a través de su discurso, ya sea éste oral o escrito²⁰. Por lo tanto, como hemos podido comprobar con estos breves apuntes, la literatura tiene mucho que aportar a la adquisición de una lengua, ya sea materna o extranjera²¹. Por lo general, en el aula de literatura el profesor suele dedicarse a contenidos meramente literarios, como los que mencionamos anteriormente: estilo, recursos estilísticos, autor, etc. Y como es natural, no repara en determinados aspectos gramaticales – puesto que de eso se encarga el docente que imparte otra materia –, pero puede darse que la estructura de la frase no sea la habitual si se trata de algún recurso estilístico y entonces se realiza su estudio. También el léxico que se utiliza en el escrito es revisado, si, por ejemplo, aparece alguna figura retórica. Aunque no se traten de manera exhaustiva los elementos culturales, resulta inevitable en ocasiones aclarar el contexto en el que se enmarca el texto que se estudia. Se realizan, por ejemplo, anotaciones sobre el autor, los acontecimientos históricos que rodean a éste y a su obra, costumbres o hábitos de la sociedad a la que pertenecen, etc. Todas estas áreas se encuentran relacionadas entre sí: la literatura utiliza como herramienta de

¹⁸ Parkinson / Reid Thomas, *Teaching Literature in a Second Language*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2000, p.3.

¹⁹ Entendida ésta como el conjunto de circunstancias que se han producido y producen en su entorno.

²⁰ Esto puede trasladarse también a otras manifestaciones artísticas como por ejemplo la pintura.

²¹ Nosotros nos referimos en todo momento a la lengua extranjera, pero puede ser aplicado también a lengua materna.

transmisión la lengua y la obra literaria es reflejo de la sociedad a la que pertenece su creador.

Sin embargo, por lo habitual en el aula de lengua instrumental cualquier método seguido deja a un lado al texto literario. Lo más frecuente es proceder a la lectura de un texto didactizado y efectuar a continuación las actividades de las que viene acompañado. En la actualidad, las editoriales incluyen ya algún fragmento literario en los libros de texto²², con el fin de que los alumnos adquieran ciertos conocimientos culturales, pero en este caso suele atenderse mucho más a los contenidos gramaticales del texto y marginar las aclaraciones culturales y literarias, por lo que el alumno llega a asimilar muy pocos datos al respecto.

Ambas cuestiones, esto es, las carencias detectadas debido a, por un lado la exclusiva atención a una de estas áreas de conocimiento en detrimento de las otras y, por otro, el método utilizado de forma más común y que nos pareció susceptible de mejora, nos convencieron para llevar a cabo la presente investigación didáctica, en la que pretendemos conjugar las tres disciplinas empleando la literatura como herramienta prioritaria.

²² Como se verá más adelante en este trabajo.

0.3.- El enfoque hacia la Enseñanza Secundaria.

Este trabajo está enfocado hacia la Enseñanza Secundaria por considerar nosotros aquí que éste resulta ser el nivel y momento clave en el desarrollo de ciertas actitudes referentes al aprendizaje autónomo y de evolución personal e intelectual²³. Como mencionamos con anterioridad, la introducción de un método más completo en un estadio de aprendizaje temprano les servirá a los estudiantes para superar de manera exitosa sus estudios superiores y para desenvolverse de manera más adecuada en sus futuras ocupaciones.

Los adolescentes se encuentran en una fase de su vida en la que se sienten el centro de atención, pero al mismo tiempo incomprendidos²⁴. Por otro lado, los intereses de estos jóvenes – tanto como sus actitudes – son muy diversos²⁵, no existe un único tipo de adolescente, por lo que no debemos tampoco tomar como referente sólo un tipo de literatura, sino que nos será necesario

²³ No obstante, creemos que el resultado del mismo podrá ser de utilidad también en niveles superiores, ya que la metodología y el contenido así lo permiten.

²⁴ Es evidente que no todos los adolescentes son iguales ni se desarrollan de la misma manera en su adolescencia, pero por lo general, suelen presentar conflictos internos que desembocan en una cierta actitud rebelde contra el “sistema de autoridad”, es decir, sus padres y por extensión, otros adultos. Así es referido en diversos estudios y artículos como, Oliva, Alfredo, “Adolescencia en España a principios del siglo XXI” en *Cultura y Educación*, 2003, 15(4), 373-383, o Palacios, Jesús / Oliva, Alfredo, “La adolescencia y su significado evolutivo”, en Palacios, J. / Marchesi, A. / Coll, C., *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I. Psicología evolutiva*, Madrid, Alianza Editorial, 1999.

²⁵ Así lo afirma Bernd Kast: “Die Interessen Jugendlicher sind so weit gestreut, [...]“, en *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin [et al.], Langenscheidt, 1992, p. 23.

ampliar el abanico literario de las clases en función de las expectativas y particularidades específicas del alumnado a quien van dirigidas. Teniendo en cuenta esto, y considerando los problemas – por ejemplo, afectivos- en los que con frecuencia se encuentran inmersos, debemos optar por seleccionar textos que despierten su curiosidad; pues sólo así podremos lograr avivar en ellos el gusto por la lectura, objetivo actual pendiente de nuestra sociedad²⁶. Como opina Collie, coincidimos en que

“When a novel, play or short story is explored over a period of time, the result is that the reader begins to ‘inhabit’ the text. He or she is drawn into the book. [...] The reader is eager to find out what happens as events unfold. The language becomes ‘transparent’ – the fiction summons the whole person into its own world”.²⁷

Los textos que se seleccionen para el aula no tienen que ser necesariamente de carácter juvenil para que los alumnos se sientan atraídos, sino que el profesor podrá presentar cualquier tipo de obra literaria siempre que consiga generar motivación y expectativa hacia ésta. Si el profesor siempre tiene la obligación de formar al alumno en su materia, hoy en día la tiene aún más de contribuir a formar su la personalidad²⁸, auxiliando a su formación estética y también

²⁶ Podemos observar en cualquier medio que en la actualidad se intenta promover la lectura, ya que debido a los avances tecnológicos, los jóvenes se sienten más atraídos hacia otras formas de entretenimiento y diversión (videojuegos, redes sociales en internet, juegos de PC, consolas, etc.).

²⁷ Collie / Slater, op. cit., pp.5-6.

²⁸ A este respecto, José Antonio Marina, catedrático de Bachillerato, expone en su libro *Aprender a vivir*. 11ª ed. Barcelona: Ariel, 2006, cómo educar a los hijos desde que son muy pequeños para evitar conflictos en épocas posteriores. Se trata de la educación de la personalidad.

humana. En ello, los textos literarios son, como refieren Beisbart y Marenbach²⁹:

“Literarische Texte sind: Entwürfe eigenständiger und sozial verhandelbarer Wirklichkeitskonstruktionen, Angebote an Leser in emotionaler, kognitiver, poetischer, ästhetischer, moralischer Hinsicht (aber auch in informatorischer), Welten aus Sprache; Wörter und Sätze beziehen sich auf andere Wörter und Sätze und sie beziehen sich auf „Welt“ durch ästhetisch-symbolisches Benennen“.

De ahí la importancia de educar a nuestros estudiantes en el gusto por la lectura. No se trata sólo de una cuestión de disfrute personal, sino que, a través de ella, se adquieren nuevos conocimientos de diversa índole. Como mencionan Ballester e Ibarra en su artículo³⁰, la educación promueve e incita al hábito de la lectura y con ello el conocimiento: *“el nivel de formación representa un factor determinante en este hábito”*; es una relación que se retroalimenta.

Otra cuestión distinta sin embargo es qué tipo de obras literarias queremos estudiar en el aula. No deseamos aquí limitarnos a obras clásicas y canónicas, sino considerar el escrito que fuere en función de nuestros objetivos e intereses didácticos; y como dice Parra Membrives,

“Queremos crear una sociedad que avance en la lectura como medio de formación cultural de nuestras nuevas

²⁹ Beisbart, Ortwin / Marenbach, Dieter (Hrsg.), *Bausteine der Deutschdidaktik: Ein Studienbuch*. Donauwörth, Auer, 2003, p.116.

³⁰ Ballester J. y Ibarra, N. (2013:9). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos*, 10, 7-26. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/238>. 15/06/14.

*generaciones y arrugamos la nariz cuando vemos por qué textos se entusiasma la mayoría, desechándolos sin más, y considerándolos no aptos para merecer nuestra atención. ¿Insistimos aún en que la intelectualidad sólo es posible para una élite? Ampliar las fronteras del sistema de lo literariamente válido tal vez no sea tan mala idea.*³¹

No deseamos desechar, a priori, ningún tipo de literatura, pues todos los subgéneros pueden llegar a ser de ayuda, dependiendo los propósitos didácticos que persigamos. Será el docente el que se decida pues por uno u otro texto y género, según su necesidad.

³¹ Parra Membrives, Eva (ed.), *Trivialidades literarias: Reflexiones en torno a la literatura de entretenimiento*, Madrid, Visor Libros, 2013, p.15.

0.4.- Estructura del trabajo.

En este trabajo hemos realizado nuestro modelo didáctico aplicando todos estos factores mencionados en las últimas páginas, necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa. Nuestro objetivo no consiste ahora en impartir todos los contenidos de la materia con esta metodología, sino abarcar sólo algunos, con la finalidad de comprobar la efectividad de este método y dando cobertura de manera productiva, así como constructiva, a muchos de los objetivos del curso. Si se comprueba la validez de nuestro método para un número de temas variado y representativo, nos resultará probado que es factible aplicarlo también a temas y contenidos similares, aunque no hayan sido específicamente analizados en este trabajo.

Esta tesis doctoral se estructurará en dos partes, una teórica y otra de aplicación práctica de lo visto en el apartado teórico, desarrollando nuestra propuesta metodológica de manera más concreta. La parte teórica comprenderá tres capítulos: el primero de ellos profundizará aún más en lo ya apuntado: el papel de la literatura y la cultura en la didáctica de la lengua, en este caso del alemán como lengua extranjera; en el segundo, exponemos los entresijos teóricos del método que vamos a utilizar para aplicar la teoría, el Aprendizaje Basado en Problemas; y por último, explicamos cuál es el procedimiento que vamos a seguir, mediante ejemplos muy concretos e instrucciones para docentes en la parte práctica.

Para desarrollar nuestro primer apartado nos hemos basado por una parte en las teorías de M.A.K. Halliday, principalmente en las que se encuentran relacionadas con las funciones básicas del lenguaje, y por otra, en las ya apuntadas de Ronald Carter, especialmente en lo que atañe a los principios que a su entender se deben cumplir en el aula de lengua instrumental.

Queremos subrayar que la parte práctica estará destinada a la representación, a modo de ejemplo, de una serie de unidades didácticas en las que reflejamos nuestra propuesta didáctica. Cada una de ellas estará dedicada a unos determinados contenidos gramaticales, temáticos y culturales, sin olvidarnos tampoco de los objetivos actitudinales. La selección de los contenidos, que corresponden a un nivel B1, se encuentra – al menos en parte – relacionada con la elección de los manuales de lengua que hemos tomado como referencia *Optimal*, *Aspekte* y *Em*. Hemos trabajado sobre la forma verbal de pasado conocida como Präteritum, las oraciones subordinadas de relativo, las oraciones subordinadas temporales, el subjuntivo conocido como Konjunktiv II, el comparativo y el superlativo.

La selección de estos tres manuales modelo antes mencionados en detrimento de otros se debe simplemente a que son con los que más hemos trabajado, tanto de estudiante como de docente, considerando que son de uso más habitual, pero no se pretende aquí destacarlos de forma marcada sobre otros, ni tampoco minorar el valor que pudieran poseer para la enseñanza otros, ahora sólo marginados por motivos de practicidad. La utilización del manual se realiza como refuerzo a la investigación y estudio por

parte de los estudiantes sobre los contenidos propuestos, a modo de libro de ejercicios gramaticales – y otros tipos de contenido si fuera el caso, como se verá en cada uno de los apartados.

El texto literario que hemos escogido en esta ocasión para realizar nuestro estudio es una obra de Wulf Dorn, que lleva como título *Mein böses Herz*. Se trata de una novela que pertenece al género de literatura juvenil, de cierto contenido policíaco, cuya protagonista, Doro, es una adolescente que arrastra una serie de conflictos psicológicos a raíz del fallecimiento de su hermano pequeño. A esto hay que sumarle la separación de sus progenitores y el traslado a un nuevo hogar. El texto nos ha parecido idóneo por varios motivos: se trata de una temática juvenil, aborda temas de actualidad, especialmente entre los jóvenes, y es una obra de entretenimiento. Por supuesto, puede ser sustituida por cualquier otra de características similares.

Como dice Solórzano³², “la narrativa juvenil es una vía de acceso al adolescente por el tratamiento de temas similares y la recreación de un lenguaje próximo a estos [...]”. En otras palabras, intentaremos lograr la atención del alumnado adolescente a través del sentido de la empatía y apelando a su sentido crítico, al mismo tiempo que lo desarrollamos.

³² Solórzano Coro, Cristina, (2013), La narrativa juvenil: una propuesta didáctica para trabajar en Secundaria, TFM, Universidad de Cantabria. Recuperado de <http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/3986/SolorzanoCoroCristina.pdf?sequence=1>. 10/06/14

I.- El papel de la literatura y la cultura en la Didáctica del Alemán como lengua extranjera. Una aproximación teórica.

El propósito de nuestra investigación es dilucidar si resulta efectiva la asimilación de contenidos léxico-gramaticales de la lengua alemana a través de los textos literarios. Consideramos el empleo de las expresiones literarias integrantes del compendio que conforman las manifestaciones culturales (ya sean artísticas, históricas, sociolingüísticas, etc.) del alemán especialmente idóneo para aplicarlo en un contexto didáctico, ya que puede contribuir al mismo tiempo al aprendizaje de esa misma lengua. Asimismo, le proporciona al alumno unos conocimientos adicionales que aseguran un desarrollo personal y social muy pertinente. Con el fin de aproximarnos al objetivo propuesto es de obligado cumplimiento definir, en primer lugar, de forma más precisa los conceptos que se van a barajar en este estudio y, en segundo lugar, concretar nuestra idea de lengua como medio de comunicación y expresión.

Entendiendo que la lengua no puede enseñarse desligada de su contexto sociocultural, nos resulta imprescindible citar a M. A. K. Halliday, notable lingüista británico, cuya *Lingüística Sistemática Funcional*³³ revolucionó en su momento los círculos teóricos³⁴ de la lingüística. Y aún hoy en día continúa sirviendo de sustento a las

³³ Ésta es también conocida como *Gramática Sistemática Funcional*. Halliday expresa sus ideas por vez primera en el año 1961 en su artículo "Categories of the theory of grammar" publicado en *Word*, 17 (3).

³⁴ Debemos mencionar también a Basil Bernstein, quien con sus trabajos sobre la importancia que adquieren ciertos contextos sociales en el proceso de socialización del niño, influyó en cierta manera en los trabajos de Halliday.

corrientes socioculturales más actuales y reformadoras. Halliday, que concibe la lengua como sistema semiótico³⁵, insiste en subrayar la importancia que se le ha de otorgar a la sociedad en lo que afecta al discurso lingüístico, puesto que:

“In the development of the child as a social being, language has the central role. Language is the main channel through which the patterns of living are transmitted to him, through which he learns to act as a member of a ‘society’ – in and through the various social groups, the family, the neighbourhood³⁶, and so on – and to adopt its ‘culture’, its modes of thought and action, its beliefs and its values”.³⁷

En efecto, en una comunicación lingüística se transmiten otros contenidos más allá de los estrictamente comunicativos, ya que a través de la interacción con otras personas se transfieren, conocen, imitan, adoptan o rechazan por parte del emisor y receptor de una comunicación concreta una serie de valores y costumbres que vienen determinados, en gran medida, por la cultura de la que forman parte los comunicantes. Esto es sobre todo válido - cuando tiene lugar el aprendizaje de la lengua materna - en el entorno más cercano al niño, fundamentalmente el familiar. De este modo, un niño interpreta a partir de unos contenidos lingüísticos no sólo el mensaje directo que se le transmite, sino, también, un sistema de valores, y en definitiva, una idiosincrasia propia de la sociedad de la que forma parte. Igualmente, al margen de la edad de los

³⁵ Halliday, M.A.K., *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*, London, Edward Arnold, 1978.

³⁶ Sic.

³⁷ Halliday op. cit. p.9.

estudiantes que intentan acceder a una lengua extranjera, sucede que los propios discentes han de considerarse “inmaduros” en lo que a su capacidad comunicativa en dicha lengua se refiere.

Por tanto, si el lenguaje es un medio habitual para la interacción interpersonal, y a través de él se accede a otro tipo de conocimientos, como ya advirtiera Halliday, será necesario considerar las comunicaciones expresadas en cada lengua en su contexto social y en ningún caso desligadas de éste. Como el lingüista británico asegura, “*there can be no social man without language, and no language without social man*”³⁸. Tanto es así, que podríamos llegar a preguntarnos incluso para qué necesitaría una persona la lengua si no para transmitir mensajes, o expresado de otra manera, para comunicarse con otras personas. Las comunicaciones lingüísticas, ya sean orales o también escritas, estarán siempre dirigidas a otros individuos y por ello se hallarán necesariamente determinadas por un código social concreto, de lo contrario, podrían llegar a ser comprendidas sólo con gran dificultad o, si se alejaran demasiado de la norma social, no comprendidas en absoluto³⁹.

³⁸ Halliday op. cit. p.12.

³⁹ Como advierte Malinowski, considerado fundador del funcionalismo, quien concibe la lengua dependiente de otros factores, “[...] *that language is not psychologically self-contained, but is culture-dependent and situation-dependent. His view was therefore a sociological one, arguing for the importance of the context, both immediate and general, in the understanding of how language works and how meanings are produced*” En Birch, David, *Language, Literature and Critical Practice*, London, Routledge, 1989, p.131. Para Malinowski el significado es el resultado de las funciones sociales, de manera que cuando una persona necesita algo de otra produce significados.

“Language users do not have access to ‘language as such’, to the whole language system abstractly. Their experience of language is mediated through their experiences of texts on social occasions [...]”⁴⁰.

Así, comunicaciones producidas por individuos que dominan o creen dominar un sistema lingüístico, pero no conocen el contexto sociocultural en el que éste se inserta, pueden resultar fallidas. De este modo puede ocurrir, por ejemplo, con la forma de dirigirse a un extraño: en España, dependiendo de la edad del interlocutor, se acostumbra a tutear a los jóvenes, mientras que si se usa la forma de cortesía debe presuponerse que la otra persona tiene una edad ya madura. Por otro lado, en Alemania el tuteo no es normal cuando se trata de extraños, pues independientemente de la edad se hace uso de la forma de cortesía. El uso socialmente inadecuado de estas formas, pese a su aplicación gramatical correcta, puede llegar a resultar en ocasiones incluso ofensivo. Esto es, sin el conocimiento cultural contenidos lingüísticos o la lengua aprendida estaría desprovista de su carácter social.

Para Halliday el sistema lingüístico es funcional, tanto en origen como en orientación. Funcional, en el sentido en que la lengua es la herramienta de la que se sirve el ser humano para comunicarse⁴¹, también en origen, dado que surge de las distintas necesidades básicas del ser humano, y en orientación, pues se aprenderá en función de dichas necesidades. Para comprender

⁴⁰ Kress, Gunther, *Linguistics Processes in Sociocultural Practice*, Oxford, Oxford University Press, 1989, p.50.

⁴¹ La finalidad de la comunicación vendrá determinada por las funciones básicas que se presentan más adelante.

adecuadamente estos procesos lingüísticos, Halliday se decide a proponer una serie de funciones básicas que determinarán el lenguaje⁴² e identifica siete de ellas⁴³ durante el aprendizaje léxico-gramatical. Aunque Halliday se refiere en su teoría a la adquisición de una primera lengua por parte de un discente en edad infantil, consideramos igualmente aplicable sus ideas para el aprendizaje de una lengua extranjera por parte de un alumno de edad indeterminada⁴⁴ como antes ya hemos apuntado, puesto que la funcionalidad necesaria para comunicarse es la misma⁴⁵. Estas funciones, tal como las expresa Halliday, son las siguientes⁴⁶:

“1 Instrumental (‘I want’): satisfying material needs

2 Regulatory (‘do as I tell you’): controlling the behaviour of others

3 Interactional (‘me and you’): getting along with other people

4 Personal (‘here I come’): identifying and expressing the self

⁴² Halliday, M. A. K., *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, London, Edward Arnold, 1975, pp. 11-17.

⁴³ Que permanecerán en todo momento presentes en el método que propondremos, ya que constituyen, tal vez en menor medida las funciones reguladora y heurística, la idea misma de la comunicación.

⁴⁴ Que en nuestro caso será siempre adolescente.

⁴⁵ En el sentido en que una persona, sea adulta o no, cuando aprende una segunda lengua presenta la misma vulnerabilidad que un niño cuando aprende a hablar. También debemos tener en cuenta los criterios didácticos actuales en la enseñanza de lengua extranjera, que tiende a funcionalizar o instrumentalizar la lengua.

⁴⁶ 1.- la función instrumental: usar la lengua para conseguir cosas; 2.- la función reguladora: usar la lengua para controlar la conducta de otros; 3.- la función interactiva: usar la lengua para crear una interacción con otros; 4.- la función personal: usar la lengua para expresar sentimientos y significados personales; 5.- la función heurística: usar la lengua para aprender y para descubrir; 6.- la función imaginativa: usar la lengua para crear el mundo de la imaginación; 7.- la función representativa: usar la lengua para comunicar información. Halliday (1982).

5 Heuristic ('tell me why'): exploring the world around and inside one

6 Imaginative ('let's pretend'): creating a world of one's own

7 Informative ('I've got something to tell you'): communicating new information"⁴⁷.

Las funciones del lenguaje descritas por Halliday poseen gran relevancia en un contexto didáctico, porque crean una nueva perspectiva en el estudio de la lengua, en la manera de entenderla y, por consiguiente, también de enseñarla. Por esto, y dado que serán de vital importancia para nuestro trabajo, nos ocuparemos ahora más detenidamente de los puntos arriba indicados:

La función instrumental, indicada por Halliday en primer lugar, puede describirse como el uso de la lengua para lograr determinados propósitos que persigue, necesita o desea el emisor de la comunicación lingüística. Por ejemplo, si le pedimos a alguien que cuide del perro en nuestra ausencia; y se trata aquí de cubrir nuestra propia necesidad estamos actuando según la función instrumental.

En lo que se refiere a una comunicación literaria en el contexto de enseñanza de lengua extranjera, el ámbito en el que se centrará más específicamente este trabajo, esta función podría ser reconocida por el alumno fácilmente a través del poema "An König Friedrich" de Walter von der Vogelweide⁴⁸, donde el emisor pide un

⁴⁷ Halliday, M.A.K., *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*, London, Edward Arnold, 1978, p.19.

⁴⁸ Vogelweide, Walther von der, *Gedichte*; übertragen von Karl Simrock. Essen, Phaidon, 1985.

favor al rey. El discente puede observar tanto en el léxico utilizado como en las formas de expresión que la finalidad es la de pedir o rogar, en este caso, un feudo al rey⁴⁹ para sí mismo.

La segunda función citada por Halliday, la función reguladora, se utiliza para el control del comportamiento ajeno, como cuando solicitamos un favor a una persona específica, por ejemplo, pedir a un hermano que cuide de nuestro hijo, por considerar que es la persona más adecuada para ello.

En el ámbito literario podríamos tomar el mismo ejemplo, “An König Friedrich” de Vogelweide, cuyo objetivo es condicionar la conducta de un receptor concreto, por lo que en este caso tendríamos que posicionarnos desde la perspectiva del rey, el único que puede cumplir el deseo del emisor.

Aunque ambas funciones, la instrumental y la reguladora, se encuentran estrechamente relacionadas, existe una delicada línea que las diferencia, la persona en la que se centra la comunicación. Mientras que en la función instrumental lo importante es cubrir la necesidad del emisor independientemente de a quien vaya dirigida ésta, en la función reguladora el receptor ha de ser, en cierta medida, específico.

En lo que se refiere a la tercera de las funciones del lingüista británico, la función interactiva, propiamente social, implica la

⁴⁹ Aunque el poema va dirigido a una persona concreta y la función instrumental no requiere de interlocutor específico, consideramos válido este ejemplo pues la función consiste en pedir algo. En un contexto social, si el emisor no logra su objetivo con una persona lo volvería a intentar con otra.

relación comunicativa entre varios interlocutores⁵⁰ en cualquier tipo de conversación, sea cual sea su temática, desde conversar sobre el tiempo atmosférico hasta un tema de lo más trascendental como por ejemplo hablar sobre el genoma humano, debiendo producirse esta interacción dentro del marco de un mismo código sociolingüístico. Las comunicaciones de carácter literario, por sus contenidos lingüísticos y culturales inherentes, pueden poseer la capacidad de abrir debate entre sus lectores, como cuando se discute el significado de un determinado poema. Por ejemplo, un texto como "Wandrer's Nachtlid" de Goethe⁵¹, cuenta con la cualidad de poder interpretarse de varias formas, recomendándose acceder a la vida del autor para ampliar sus posibles significados, y favoreciendo la interacción entre el grupo de debate.

La función personal, la siguiente en ser relacionada por Halliday, conlleva la búsqueda, durante el proceso de aprendizaje, de los términos adecuados de expresión que un individuo identifica con su propia manera de entender y experimentar los acontecimientos que suceden en su vida. Así sucede cuando una persona expone su opinión sobre un determinado tema como puede ser por ejemplo el dolor, hace uso de una forma de expresión propia a sus principios y valores como ser individual.

En un contexto literario, el género lírico, por ejemplo, puede llegar a proporcionar las herramientas adecuadas para manifestar determinados sentimientos y emociones. Así, un poema que profundiza en el dolor, por ejemplo "Die eine Klage" de Karoline von

⁵⁰ Al menos más de uno.

⁵¹ *Goethes Gedichte in zeitlicher Folge*, Frankfurt am Main, Insel, 1982.

Günderode⁵², posibilitará una serie de opciones expresivas que la persona que accede a él puede aplicar, si así lo desea, a su propia forma de expresar lo que siente.

La función heurística, que Halliday menciona a continuación, será aquélla que permita ampliar el conocimiento del mundo a través de la lengua y desempeña un papel fundamental en el desarrollo intelectual y personal del ser humano, por lo que será especialmente significativa en el marco de este trabajo. Esta función viene proporcionada frecuentemente, pero no sólo a través del lenguaje oral de cualquier tipo de comunicación, ya sea informativa, como un documental⁵³ sobre la Segunda Guerra Mundial, didáctico⁵⁴, como una audición sobre la Navidad en Alemania en la clase de lengua extranjera, o de entretenimiento⁵⁵, así, el audiolibro *Herr Lehmann* de Sven Regener, entre otros posibles tipos de comunicación. Por ejemplo, a través del drama *Maria Stuart* de Schiller⁵⁶, el alumno será capaz de observar y descubrir informaciones desconocidas hasta el momento, como formas de expresión y de pensamiento, costumbres populares, acontecimientos históricos, etc.

En cuanto a la llamada función imaginativa, ésta se desarrollará a medida que el individuo amplía su conocimiento lingüístico. Esta función atañe a la capacidad para crear un mundo

⁵² Günderode, Karoline von, *Der Schatten eines Traumes: Gedichte, Prosa, Briefe, Zeugnisse von Zeitgenossen*; Herausgegeben und mit einem Essay von Christa Wolf, Darmstadt [etc.], Luchterhand, 1984.

⁵³ Que participa del lenguaje fílmico.

⁵⁴ Referidos éstos a los que han sido creados para la enseñanza en el aula.

⁵⁵ Más concretamente, literario.

⁵⁶ Schiller, Friedrich, *Maria Stuart: Trauerspiel in fünf Aufzügen*; mit Anmerkungen von Christian Grawe und einem entstehungsgeschichtlichen Anhang von Dietrich Bode, Stuttgart, Philipp Reclam, jun., 1998.

de ficción, pero también a la invención de falsedades, es decir, el engaño. Esto requiere no sólo una cierta competencia lingüística y comunicativa, sino además, un determinado conocimiento del interlocutor, por lo que podríamos considerar que esta función se encuentra, en muchas ocasiones, estrechamente relacionada con las funciones reguladora e instrumental⁵⁷.

Por supuesto, la literatura, como manifestación artística que es, hace uso prominente de la imaginación del ser humano, crea mundos de ficción, como por ejemplo, en *Tintenherz* de Cornelia Funke⁵⁸, en la que uno de los protagonistas posee la capacidad de dar vida a personajes de cuentos; y por otro lado, puede ser utilizada también para el engaño⁵⁹, como en la manipulación de textos literarios para ofrecer una versión sesgada de los hechos. El acceso a la comunicación literaria retroalimenta la capacidad imaginativa y la creatividad del individuo. Así pues, después de haber leído un poema, relato corto, o cualquier otro tipo de texto ficticio, puede resultar más fácil imaginar una producción propia.

Y, por último, en la función representativa⁶⁰ o también informativa, pues su uso está destinado a transmitir información, se llega al conocimiento, en la medida que éste es posible, de aquello

⁵⁷ Puesto que la creatividad también es un medio para lograr regular la conducta de los interlocutores. Al mismo tiempo esta competencia favorece también la aplicación del resto de funciones.

⁵⁸ Funke, Cornelia, *Tintenherz*; mit illustrationen der Autorin, Hamburg, Dressler, 2003.

⁵⁹ Un ejemplo de este tipo de autores podría ser Bernhard Schlink, quien a través de sus novelas de temática nazi intenta suavizar los acontecimientos en la época del Holocausto, como por ejemplo en Schlink, Bernhard, *Der Vorleser: Roman*, Zurich, Diogenes, 1997.

⁶⁰ Ésta surge con posterioridad a las otras seis funciones básicas, en cuanto a que se trata una función de la fase de lengua adulta.

sobre lo que se comunica. Así, cuando indicamos una dirección describiendo el camino, por ejemplo, se accede a una imagen antes desconocida para el interlocutor. De la misma manera, en las comunicaciones literarias, por ejemplo el texto de Alfred Döblin, *Berlin. Alexanderplatz*⁶¹ puede ofrecer una detallada descripción de calles y locales, tal como existían en la época de la República de Weimar, proporcionándole al lector una imagen visual a la que desde hoy no podría acceder.

Estas funciones pueden⁶² estar presentes simultáneamente, o priorizarse, dependiendo de la comunicación deseada, determinadas funciones sobre otras en un acto lingüístico concreto. En cualquier caso, habrá que considerar que,

“Constructing a speech event means not only having a choice of grammatical and lexical features, but deciding which to choose from, depending on one’s assessment of the whole situation of communication, and on the expectations raised in the speaker and the listener by that situation”⁶³.

En esta elección de elementos léxico-gramaticales y funciones lingüísticas que se desea priorizar las comunicaciones se encuentran condicionadas adicionalmente por un código sociocultural, que distingue tanto el discurso de una lengua del expresado en otra, así como también entre el de una literatura nacional al de otra, pues, recordemos, no existe comunicación

⁶¹ Döblin, Alfred, *Berlin Alexanderplatz: die Geschichte vom Franz Biberkopf*, Olten, Switzerland, Walter-Verlag, 1964.

⁶² Suelen, como ya se ha indicado.

⁶³ Kramsch, Claire, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1996, p.35.

posible externamente a lo social. Para determinar, reconocer e identificar estos códigos culturales, sobre todo en lo que afecta a la enseñanza de una lengua extranjera, las comunicaciones literarias, como manifestaciones culturales en las que tales valores son fácilmente reconocibles, podrán, como se verá a lo largo de este trabajo, desempeñar un papel vital.

Dado que las comunicaciones lingüísticas de tipo literario, herramientas con las que pretendemos trabajar en el contexto de este estudio, se conforman habitualmente no como expresiones aisladas, sino como textos, será conveniente en este punto ampliar las teorías de Halliday presentadas, indicando cuál es su concepto de texto, y qué valores esenciales destacará en éste:

“For some purposes it may suffice to conceive of a text as a kind of ‘supersentence’, a linguistic unit that is in principle greater in size than a sentence but of the same kind. It has long been clear, however, that discourse has its own structure that is not constituted out of sentences in combination; and in a sociolinguistic perspective it is more useful to think of text as encoded in sentences, not as composed of them. [...] In other words, a text is a semantic unit; it is the basic unit of the semantic process”⁶⁴.

Un texto puede ser, por tanto, una única comunicación, una sola unidad, un todo que posee un solo significado y no una sucesión de comunicaciones combinadas. Además, insistiendo en que

⁶⁴ Halliday, M.A.K., *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*, London, Edward Arnold, 1978, p.109.

comunicación implica selección, Halliday indica que también para el texto

“At the same time, text represents choice. A text is ‘what is meant’, selected from the total set of options that constitute what can be meant. In other words, text can be defined as actualized meaning potential”⁶⁵.

El texto es el resultado final de la elección de unos vocablos u opciones concretas cuyo objetivo es la transmisión de un significado específico; también en el texto están presentes las funciones y pueden priorizarse unas frente a otras. Halliday se interesa por el texto – entendido éste como discurso oral o escrito – estableciendo una estrecha relación entre éste y el contexto, así

“[...], a text is a semantic unit defined by the textual component. This is not a tautology; rather it is the reason for calling the textual component by that name. A text has a generic structure, is internally cohesive, and constitutes the relevant environment for selection in the ‘textual’ systems of the grammar. But its unity as a text is likely to be displayed in patterns of ideational and interpersonal meaning as well. A text is the product of its environment, and it functions in that environment”⁶⁶.

Por tanto, debemos considerar que el texto siempre viene determinado por el entorno sociocultural en el que surge y en el que estarán presentes las funciones establecidas por Halliday. La relación existente entre el texto y su contexto, determinado por el

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Halliday, op. cit., p.136.

contexto cultural en el que se halla inmerso – en el sentido de comunicación lingüística – tiene un carácter retrospectivo, pues la selección de las posibles opciones que posee el hablante surge de la situación y al mismo tiempo va dirigido a ella⁶⁷.

Pero Halliday, además, hace referencia de forma específica al texto *literario*, al que no da un trato especial salvo por su carácter ficticio⁶⁸ y por una interpretación posiblemente más compleja,

“[...] A literary text such as the one under discussion creates its own immediate context of situation, and the relating of it to its environment in the social system is a complex and technical operation. [...] hence to understand the nature of text as social action we are led naturally to consider spontaneous conversation, as being the most accessible to interpretation; and to draw a rather clear line between this and other, less immediately contextualizable acts of meaning such as a poem or prose narrative. It is perhaps useful in text studies, therefore, to bring out those aspects of the semiotic act that are common to all, and that encompass what is traditional as well as what is spontaneous, and relate to literary as well as to conversational texts. The very general concept of a text as an exchange of meanings covers both its status as gift and its role in the realization and construction of the social semiotic”⁶⁹.

⁶⁷ El origen y el destino es el mismo, la situación.

⁶⁸ En el que la función imaginativa está más presente.

⁶⁹ Halliday, op.cit., pp.140-141.

En cualquier caso, como menciona el lingüista británico, también el texto literario puede ser estudiado como cualquier otro texto⁷⁰, ya que el proceso de realización o producción es el mismo, salvando las distinciones contextuales y los parámetros de interpretación⁷¹.

Resumiendo todo lo expresado anteriormente, el texto – entendido como discurso oral o escrito, no necesariamente literario – es una forma lingüística de interacción social, que reúne una serie de significados que se combinan a partir de una selección ejecutada por el hablante de entre las posibles opciones de las que dispone y cuyo origen se encuentra determinado por las funciones a representar y por el contexto en el que se origina. El texto por tanto no sólo supone una herramienta clave de transmisión cultural sino que además, en él se reflejan⁷², en un elevado porcentaje, los cambios que se producen en la sociedad.

La propuesta de Halliday y sus ideas en lo referente a las funciones del lenguaje se revelaron como fundamentales a la hora de imaginar nuevos enfoques didácticos, como, por ejemplo, sucedió con los métodos comunicativos, que empezaron a proliferar⁷³ en los

⁷⁰ Pero, adicionalmente, consideramos para nuestro propósito más interesante el texto literario, como se verá más adelante.

⁷¹ Los referidos a las normas literarias.

⁷² En el sentido que le da Halliday. Vid. Halliday, M.A.K. 1978. "An interpretation of the functional relationship between language and social structure", from Uta Quasthoff (ed.), *Sprachstruktur – Sozialstruktur: Zür Linguistischen Theorienbildung*, 3–42. Reprinted in Volume 10 of Halliday's Collected Works. 2007. Edited by Jonathan Webster. London and New York: Continuum.

⁷³ Destacan en este ámbito comunicativo, entre muchos otros, H. Widdowson (Widdowson, H. G., *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press, 1978), quien presentó sus ideas sobre la relación entre los sistemas lingüísticos y los valores comunicativos en el texto y en el discurso (Establece tres categorías en las que las destrezas lingüísticas pueden clasificarse: el medio, como

años 70. El objetivo fundamental común de todos los métodos y enfoques contemporáneos es la comunicación, y se concibe, tal como hiciera previamente Halliday, la lengua como un instrumento de comunicación e interacción social. Su objetivo es desarrollar lo que D. Hymes, uno de sus máximos exponentes, llama “competencia comunicativa”⁷⁴. También este autor señala que los elementos extralingüísticos suponen un factor de gran relevancia para la comunicación, pues como indica: “[...] *Social life has affected*

medio físico en el que se manifiesta el sistema lingüístico (medio visual); el modo, en el que el sistema lingüístico es realizado en el uso (modo escrito); y la manera, como tipo de actividad social que rodea a la comunicación (recíproco o no recíproco). Widdowson, H. G., *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press, 1985, pp.65-66); Canale y Swain (Canale, M. y Swain, M., (1980) “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1 (1), pp. 1-47) quienes identifican cuatro dimensiones de la competencia comunicativa: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica; Bachman (Bachman, L. (1991), “What does Language Testing Have to Offer?” *TESOL Quarterly* 25, 4: 671-699), que reelaboró, aunque de forma más compleja, el modelo de Canale y Swain; Celce Murcia, Dörnyei y Thurrell (Celce-Murcia, M./ Dörnyei / Thurrell, S. (1997), *Direct approaches in L2 instruction: A turning point in Communicative Language Teaching?* *TESOL Quarterly* 31 (1): 141-152), quienes ampliaron a su vez los estudios realizados por Bachman (Richards / Rodgers op. cit. p. 160. No nos adentramos en las diferencias existentes entre los distintos trabajos, puesto que no lo consideramos relevante para nuestro estudio).

⁷⁴ Según Hymes, una persona que consigue competencia comunicativa ha adquirido tanto el conocimiento como la habilidad para usar la lengua con respecto a: 1.- si (y en qué grado) algo es formalmente posible; 2.- si (y en qué grado) algo es posible en virtud de los medios de actuación disponibles; 3.- si (y en qué grado) algo es apropiado en relación con el contexto en el que se usa y evalúa; 4.- si (y en qué grado) algo se da en realidad, se efectúa realmente, y lo que esto supone. (Hymes, “On communicative competence”. En J.B. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondworth, 1972, p. 281). En Richards, J. / Rodgers, T., *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, traducción de José M. Castrillo y María Condor; edición española a cargo de Álvaro García y Josep M. Mas, Cambridge [etc.], Cambridge University Press, 2003, p. 159.

*not merely outward performance, but inner competence itself*⁷⁵. En páginas posteriores de la misma publicación vuelve a mencionar: “*A model of language must design it with a face toward communicative conduct and social life*”⁷⁶, lo que revela la importancia que le otorga a éstos. Igualmente Yanice Yalden, investigadora norteamericana que comienza a publicar en los años 80, comenta a este respecto

“[...] But it is possible to take instead as a point of departure the premise that language is primarily a *social* function and should therefore be studied as a *social*⁷⁷ phenomenon.”⁷⁸

Es decir, que cuando el hablante interacciona con el texto, lo está haciendo al mismo tiempo con el contexto – o al menos así debe hacerlo –, lo que conlleva la observación y asimilación de los aspectos socioculturales y sociolingüísticos, esenciales en la competencia comunicativa. Debemos mencionar aquí también al lingüista holandés Van Dijk⁷⁹, figura destacada en el ámbito de la definición de los conceptos de texto y contexto, así como del discurso social, para quien particularmente el contexto juega un papel fundamental en el estudio de textos orales y escritos, siendo un hecho social y formando parte de un proceso sociocultural más

⁷⁵ Hymes, Dell, “On Communicative Competence”, en Brumfit, C. J. / Johnson, K. (edit.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford [etc.], Oxford University Press, 1987, p.10.

⁷⁶ Hymes, Dell, op. cit. p.15.

⁷⁷ Cursiva de la autora.

⁷⁸ Yalden, Yanice, *The communicative syllabus: evolution, design and implementation*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1987, p.50.

⁷⁹ Afirma que los hablantes construyen modelos mentales de los acontecimientos que se tratan en los textos – orales o escritos. Estos modelos son representaciones cognitivas de nuestras experiencias. Cuando el hablante se desenvuelve en una situación lo hace individualmente, según sus experiencias, pero también como miembro de una comunidad, considerando las representaciones sociales de la comunidad o grupos sociales a los que pertenezca.

amplio. Van Dijk le otorga al discurso un enfoque contextual, por lo que considera al mismo tiempo muchos aspectos de la sociedad y la cultura.⁸⁰

Así ocurre también con un texto literario, por ejemplo, si se accede a *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* de Thomas Brussig⁸¹, no sólo se está leyendo un relato compuesto por ciertos elementos léxico-gramaticales, sino que además la información dada se encuentra ubicada en un contexto social determinado, en este caso el Berlín oriental, y marcado por otro histórico concreto, el levantamiento del muro de Berlín. Si no se conoce el contexto (Berlín oriental en la época en la que permanecía el muro), no puede entenderse el significado del texto en la forma en la que fue creado⁸².

⁸⁰ Veamos un ejemplo de esta interacción a través de la siguiente situación: en un ascensor coinciden dos vecinos que viven en plantas altas de un edificio, lo que supone un tiempo considerable hasta llegar a su destino. Uno de ellos comienza la interacción hablando, pongamos del tiempo: está lloviendo. El interlocutor responde en función de la situación de la que se ha originado la interacción. Si una persona se dirige a otra, ésta puede responder o no. Si lo hace, actúa en base a dos opciones: puede considerar que permanecer en silencio tanto tiempo en un lugar cerrado con otra persona conocida es propio de una falta de cortesía, o sin considerar estos presupuestos, simplemente decidir no responder al comentario que hace esa persona, aún sabiendo cómo puede interpretarse su omisión. La interacción surge de la situación, está lloviendo y esto provoca malestar o contento a alguien que transmite su mensaje, esperando que la otra persona conteste. Responder en tal situación no son más que usos sociales de una determinada cultura y no en todas ellas se dan los mismos usos.

⁸¹ Brussig, Thomas, *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*, Frankfurt am Main, Fischer Verlag, 2001.

⁸² No es el único posible para interpretar un texto, pero sí el más deseable en el proceso de adquisición del lenguaje.

Dice R. Fawcett⁸³, erudito inglés en el campo de la lingüística sistémica funcional internacional, refiriéndose a la relación existente entre la lengua y la cultura que,

“Just as a person selects between the option to try to solve his problem on his own and the option to enlist the help of someone else in the light of his knowledge of the universe, so also he selects between the semantic options of his language in the light of his knowledge of the universe”.

Esto es, el individuo de manera más o menos inconsciente hace uso de su conocimiento del mundo, en el que se incluye su cultura, cuando quiere comunicar un mensaje. Por lo tanto, podemos afirmar de forma definitiva que existe una estrecha relación entre la lengua y la cultura⁸⁴, y señalar la importancia del contexto para entender ambas y saber desenvolverse en cada situación.

Si aquí, en este trabajo, partimos de la premisa de que

“Text is the primary channel of the transmission of culture; and it is this aspect – text as the semantic process of social dynamics – that more than anything else has shaped the semantic system. Language has evolved as the primary mode of meaning in a social environment. [...] the environment is a social construct”⁸⁵,

⁸³ Fawcett, Robin P., “System networks, codes and knowledge of the universe” En Fawcett, Robin P. [et al.], *The Semiotics of Culture and Language*. Vol. II: Language and other Semiotic Systems of Culture, London [etc.], Frances Pinter, 1984, p.165.

⁸⁴ Y añade líneas más abajo, *“The idiosyncratic knowledge and the effective state of the performer, then, are as relevant to his semantic choices as is his cultural knowledge”.*

⁸⁵ Halliday, M.A.K., *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*, London, Edward Arnold, 1978, p.141.

resulta imprescindible también educar al discente en la cultura y el uso social de la lengua – lo cual puede suceder de forma óptima – a través de los textos literarios. Por supuesto resultará necesario realizar una meditada selección previa de éstos para el aula de ELE. Este uso no es una novedad absoluta, pues ya se viene haciendo desde hace algún tiempo, pero únicamente con intención de transmitir contenidos gramaticales⁸⁶ y sin atender a otros valores, como pretende realizarse en este trabajo.

Precisamente, dos de los teóricos más importantes de la didáctica de lenguas de los últimos años, R. Carter y C. Brumfit (1987) insisten en el uso de los textos literarios tanto en la clase de lengua extranjera como de lengua materna, al defender que sólo mediante la observación literaria se puede lograr alcanzar una competencia lingüística plena, entendida esta última como la capacidad para comunicarse en contextos cotidianos. Igualmente, el acceso a la literatura facilitará la reproducción y creación de textos de registro diverso. Así, ambos autores comentan que

⁸⁶ Como por ejemplo en el siguiente texto: *Ich möchte nichts mehr sollen müssen:* Du sollst den Rasen nicht betreten / und am Abend sollst du beten. / Vitamine sollst du essen / und Termine nicht vergessen. // Wir sollen nicht beim Spiel betrügen / und wir sollen auch nie lügen. / Wir sollen täglich Zähne putzen / und die Kleidung nicht beschmutzen. // Kinder sollen leise sprechen, / Spiegel darf man nicht zerbrechen. / Sonntags trägt man einen Hut, / Zigaretten sind nicht gut. // Ich möchte alle Sterne kennen, / meinen Hund mal „Katze“ nennen. / Nie mehr will ich Strümpfe waschen, / tausend Bonbons will ich naschen. // Ich will keine Steuern zahlen, / alle Wände bunt bemalen. / Ohne Schuhe will ich gehen, / ich will nie mehr Tränen sehen. // Ich möchte nichts mehr sollen müssen, / ich möchte einen Tiger küssen. / Ich möchte alles dürfen wollen, / alles können – nichts mehr sollen. A propósito de los verbos modales y las estructuras en oraciones de posibilidad, permiso y prohibición, en *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber Verlag, 2001, p.40.

“First, a literary text is authentic text, real language in context, to which we can respond directly. It offers a context in which exploration and discussion of content (which if appropriately selected can be an important motivation for study) leads on naturally to examination of language”.⁸⁷

Por ese mismo motivo para Carter la gramática no debe ser enseñada de manera aislada sin tener en consideración otros aspectos de gran relevancia en la comunicación, sino que debe presentarse en sus contextos de uso. Así,

*“An examination of grammar in texts means that grammatical form is not an exclusive focus, for grammar is necessarily seen only as part of a more complex social and textual environment and as realising specific functions in a purposeful context. A study for grammar in texts is a study of grammar in use”*⁸⁸.

Para Ronald Carter y Christopher Brumfit existen por tanto unas ventajas fundamentales en el uso de la literatura en clase de lengua extranjera, pero deberá tenerse en cuenta en todo momento que lo que se pretende enseñar es lengua y no literatura, por lo que deberán usarse preferentemente los textos literarios como ejemplificación de aspectos lingüísticos, sin tener ahora en cuenta el valor literario de la obra⁸⁹.

⁸⁷ Carter, Ronald / Brumfit, Christopher (eds.), *Literature and Language Teaching*, Oxford; New York, Oxford University Press, 1987, p.15.

⁸⁸ Carter, Ronald, *Investigating English Discourse: Language, Literacy, Literature*, London, GBR, Routledge, 1997, pp.33-34.

⁸⁹ Sin descartar que éstos también puedan ocasionalmente analizarse. Carter, Ronald / Brumfit, Christopher (eds.), *Literature and Language Teaching*, Oxford; New York, Oxford University Press, 1987. Y defienden que en los textos literarios

Carter, como principal novedad teórica, insiste en la relevancia de la literatura para la enseñanza de lengua extranjera basándose en cinco principios que define del modo siguiente:

1.- The contrastive principle: [...] The contrasts can take innumerable forms: contrasts in genre or text-type, register, narrative structure, point of view, grammatical and lexical choices or phonological patterning can reveal different meanings, especially if the content or subject matter of the contrasted texts can be kept constant. [...]

2.- The continuum principle: [...] It states that students' language development is best supported when students are exposed to both literary and non-literary texts but these terms are not exclusive. A continuum of texts including all kinds of examples of creative and purposeful play with the resources of language needs to be presented, preferably with the texts organized around related themes. [...]

podemos encontrar ejemplos reales y cotidianos de la lengua común, "[...] We attempted to demonstrate that features of language, conventionally assumed to be literary, occur in contexts not normally considered to be literature. We concluded that it is productive to talk about literariness in language where some uses of language are more or less 'literary' than others. A natural concomitant of this would be an approach to the teaching of literature in which language study and literary study are more closely integrated and harmonized than is commonly the case at the present time". Carter, Ronald / Brumfit, Christopher (eds.), *Literature and Language Teaching*, Oxford; New York, Oxford University Press, 1987, p.10. E insiste Carter cuando afirma, "Literary texts are examples of language in use. They are instances of real communication in real social contexts. Consequently, discourse analysis can reveal meanings and patterns in literary text that are not normally revealed by the more traditional commentaries based on grammatical, lexical and phonological analysis", Carter, Ronald / McCarthy, Michael, *Language as Discourse: perspectives for language teaching*, London [etc.], Longman, 1994, p.135.

3.- The inferencing principle: This principle states that it is preferable to teach strategies for cultural and literary understanding. [...] The pedagogic goal of this principle is to develop greater autonomy in learners, to generate a confidence to deal with new texts and contexts, and to give all learners a capacity to work out cultural and literary meanings for themselves.

4.- Familiar to unfamiliar principle: [...] In terms of language learning it states that learners are more likely to be motivated to learn a second or foreign language if the texts and contexts designed into a course are culturally familiar. [...]

5.- The critical principle: [...] learners are likely to gain more interest and to be more empowered as educated citizens if they also develop a critical capacity to see through language to the ideologies and values which particular stylistic choices encode. The critical principle provides a basis for language learning to become language education.⁹⁰

Efectivamente, a través del principio contrastivo presente en la literatura, el alumno tiene la posibilidad de aprender a utilizar complejos recursos lingüísticos correspondientes a los distintos contextos de situación. Así, por ejemplo, si comparamos un fragmento de una novela y de un drama, lo primero que el alumno podrá observar es cómo el medio de expresión difiere en ambos textos, dándose por lo general, en ambos unas formas de expresión

⁹⁰ Carter, Ronald / McCarthy, Michael, *Language as Discourse: perspectives for language teaching*, London [etc.], Longman, 1994, pp.166-168.

muy diferentes. Esto permite que el discente aprenda a referir cuestiones propias o las de terceros.

A través del principio de continuidad, es decir, comparando textos que incluyan ejemplos de creatividad, podrá observarse que una misma cuestión puede ser en ocasiones expresada de diferente manera. Por ejemplo cuando comparamos la información sobre la Alemania dividida, en *Der geteilte Himmel*, de Christa Wolf⁹¹, y en un artículo periodístico sobre la Guerra Fría. En ellos los alumnos podrán observar que se hace un uso muy distinto del lenguaje, así como comprobar el registro utilizado o las diferencias entre el uso de diálogos y de narración, etc.

Para obtener un buen resultado a través del principio deductivo, sería oportuno ofrecer al estudiante determinada información cultural a través de los textos que se trabajen en clase, y de esta manera, se capacitará al alumno para acceder a obras cada vez más complejas, y cuyo conocimiento cultural le facilite el descifrado del significado global de éstas. Por ello, este principio se encuentra estrechamente relacionado con el cuarto, mediante el que se gradúa la dificultad de los textos seleccionados. Considerando esto, si tomamos, por ejemplo, el texto antes mencionado, *Der geteilte Himmel*, el alumnado podrá deducir a lo largo de la novela la época que refiere esta obra, o incluso quién lo ha escrito⁹².

⁹¹ Wolf, Christa, *Der geteilte Himmel: Erzählung*, 13. Aufl., München, Deutscher Taschenbuch, 1981.

⁹² No consideramos aquí los aspectos gramaticales pues Carter hace referencia al significado cultural y literario.

Para el cuarto principio, el familiar, será necesario acceder en primer lugar a obras cuyos elementos culturales sean conocidos por los discentes, como los que aparecen en la novela *Mein böses Herz* de Wulf Dorn. En esta novela se tratan temas cotidianos y cercanos a nuestro alumnado, puesto que su protagonista es una adolescente; el lenguaje utilizado es propio de esa edad, registro común y cercano, así como su temática.

Por último, para lograr que el discente desarrolle una capacidad crítica, debemos mostrarle la gran variedad de manifestaciones literarias, los distintos recursos de los que hacen uso estas representaciones, así como una información cultural lo más completa posible. Para conseguir todo esto, nos han servido de ayuda los principios anteriores, pues a través de cada nueva lectura el alumno va desarrollando su capacidad lingüística e intelectual, favoreciendo al mismo tiempo la crítica. Así, tomando como ejemplo la obra anterior de *Mein böses Herz*, después de analizar el significado del texto, el profesor podría iniciar un debate sobre la temática de esta novela, instando al alumnado a expresar sus opiniones al respecto, favoreciendo así la comunicación en el aula⁹³.

Estos principios son propuestos por Ronald Carter en su obra *Language as Discourse*⁹⁴, considerando de gran interés relacionarlos con los novedosos parámetros que aparecen en *Teaching Literature*⁹⁵, en la que presenta adicionalmente tres métodos

⁹³ Lo que conlleva el uso del conocimiento léxico-gramatical del estudiante.

⁹⁴ Carter, Ronald / McCarthy, Michael, *Language as Discourse: perspectives for language teaching*, London [etc.], Longman, 1994.

⁹⁵ Carter, Ronald / Long, Michael N., *Teaching Literature*, New York [etc.], Longman, 1991.

posibles para la enseñanza de lengua extranjera, conocidos como *el modelo cultural, el modelo de lengua y el modelo de desarrollo personal*.

El primero hace referencia al estudio de la cultura a través de la literatura, un análisis en el que se podrán establecer comparaciones entre la cultura propia y la meta, asegurando de este modo un mejor entendimiento del mundo que nos rodea. El segundo favorece el acercamiento a la obra literaria como proceso lingüístico, ya que estos textos se componen de palabras y estructuras gramaticales, siendo una fuente legítima para el estudio de la lengua y mostrándoles un uso creativo de la misma; y el tercero, además de fomentar el gusto por la lectura, pretende activar en el alumno el aspecto social, a través del estudio de temas o motivos cotidianos como conflictos familiares, amorosos, etc., o no tan cotidianos como por ejemplo, la guerra o los desastres naturales.

Carter propone estas tres líneas de actuación que se activarán en función de los objetivos didácticos que el profesorado estime oportuno, es decir, considerando lo que pretende enseñar, si lengua, cultura o literatura. No obstante, como él mismo afirma, no son excluyentes entre sí, pues:

The tree models are not of course mutually exclusive and should preferably be viewed as tendencies; but they do represent distinct models which are embraced by teachers as reasons or purposes for the teaching of literature and they related to specific pedagogies practices.⁹⁶

⁹⁶ Carter / Long, op. cit., p.2.

Las teorías de Carter tuvieron gran repercusión, pero adolecen de cierta indeterminación metodológica en cuanto a su aplicación didáctica práctica, por lo que las propuestas surgidas a partir de ellas son dispares, y no siempre coinciden en los objetivos.

Por ejemplo, podría mencionarse aquí la de Fernández Fernández⁹⁷, que defiende el uso de la poesía en el aula de inglés como L2, optando exclusivamente por la línea de *crecimiento personal*⁹⁸ para llevar a cabo su propuesta, siendo ésta la que mejor se adecua a sus objetivos didácticos según la investigadora, pues se centra más en el discente y mantiene los objetivos comunicativos en el aula⁹⁹. Según afirma Fernández, su principal finalidad es que el alumnado lea “en un sentido amplio”¹⁰⁰ y después exprese su interpretación del poema. La autora descarta las líneas de actuación restantes por no cumplir, en su opinión, con los objetivos comunicativos que ella persigue.

No compartimos esta idea, al no considerar lo más adecuado basar una clase de lengua extranjera meramente en la lectura de un texto sin atender a aspectos léxico-gramaticales y por tanto, desconocer hasta qué punto los discentes comprenden lo que leen. Por otra parte, apartar de los objetivos comunicativos los elementos

⁹⁷ Fernández Fernández, Raquel, “Una propuesta metodológica para el uso de la poesía en el aula de inglés como lengua extranjera”, *Encuentro Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13-14, 2002-2003, pp. 57-70.

⁹⁸ Que pretende activar el aspecto social del alumno a través de la participación en clase mediante sus opiniones, planteando sus argumentaciones, en definitiva, desarrollando su espíritu crítico. Además, de fomentar su gusto por la lectura.

⁹⁹ ya que su finalidad es la plena participación del alumnado, en la que tendrá que exponer su opinión sobre la lectura, adquiriendo el profesor el único rol de orientador.

¹⁰⁰ Expresado así por Fernández.

culturales, indudablemente necesarios para el desarrollo de dicha competencia, nos parece faltar al compromiso comunicativo, tal como se ha defendido aquí antes. Sin embargo, la propuesta de Fernández podría resultar interesante como complemento en el aula de lengua, ya que se trabaja una expresión particular del idioma.

Otra propuesta que merece ser mencionada en este contexto y se declara surgida a partir de las teorías de Carter es la de Bauer¹⁰¹. Esta investigadora defiende el uso de la literatura para lograr una competencia tanto literaria como lingüística, pues, según indica, los textos literarios poseen un gran potencial de situaciones de aprendizaje y presentan contextos comunicativos auténticos, además de reflejar usos culturales. A diferencia de Fernández, el principal objetivo de Bauer reside en ampliar el conocimiento lingüístico de los estudiantes mediante la práctica de las cuatro destrezas¹⁰². Por otra parte, también pretende favorecer el desarrollo de la competencia literaria del alumnado a través del análisis literario del texto mediante una serie de cuestiones temáticas, estilísticas y culturales, entre otras, a las que los discentes habrán de responder¹⁰³.

Bauer plantea por ello un estudio más próximo a nuestro propósito didáctico, aunque no estamos de acuerdo en que la

¹⁰¹ Bauer, Anna, "Literatur im DaF-Unterricht: Die Verwandlung Franz Kafkas und ihre didaktische Aufbereitung für russische Studierende". Publicado en *Germanistisches Jahrbuch GUS „Das Wort“* 2003, pp. 283-298.

¹⁰² Expresión y comprensión oral y escrita.

¹⁰³ Este ejercicio nos resulta de gran interés pues además de las cuestiones lingüísticas, podremos comprobar si el alumnado comprende otras nociones de carácter no lingüístico, pero sin lugar a dudas, también relacionadas con la competencia comunicativa.

competencia literaria deba tratarse de forma exhaustiva en el aula de lengua, pues entraríamos en el manejo de otros elementos de mayor dificultad, como el análisis estructural del texto y de recursos estilísticos propios de objetivos no lingüísticos¹⁰⁴. Además, esta línea de actuación dependería en gran medida del nivel de lengua que demostraran los estudiantes, y que es un aspecto importante a tener en cuenta. No obstante, se trata de un estudio interesante y que, más aún que la propuesta anterior, podría servir como actividad puntual en el aula de lengua.

Inger Olsbu y Kari Soriano Salkjelsvik¹⁰⁵, que también aplican el método de Carter, en este caso, nuevamente el de *crecimiento personal*, son partidarias del uso de la literatura esta vez con el fin de lograr una competencia literaria. Reconocen la dificultad para definir esta noción, dada la implicación que poseen las demás competencias – cultural y lingüística – en los textos utilizados y declaran, lo que es encomiable, como su objetivo el alcanzar una destreza interpretativa enfocada hacia la capacidad de los alumnos de producir un significado personal, socio-cultural y lingüístico. El modelo didáctico de estas investigadoras es expuesto en un segundo artículo¹⁰⁶ en el que se pretende orientar al docente tanto en el modo de presentar los contenidos como de aplicarlos en el aula. En la aplicación de su método resulta interesante observar

¹⁰⁴ Aunque sí relacionados en cierto modo. No obstante, no existiría un objetivo lingüístico claro, separándonos del propósito de la asignatura.

¹⁰⁵ En su artículo “La literatura en clase (I): Leer hacia la competencia literaria” En ANPE. I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible, 8-9/09-2006.

¹⁰⁶ “La literatura en clase (II): libros de texto, actividades y el desarrollo de la competencia literaria” en: ANPE. I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible, 8-9/09-2006.

cómo parece ser necesario hacer hincapié en primer lugar en aspectos lingüísticos, pasando después a aspectos culturales, para finalmente trabajar los elementos literarios deseados.

A pesar de que consideramos que ésta es una de las opciones más efectivas de afrontar un texto literario, las autoras, sin embargo, insisten en priorizar la competencia literaria frente a la lingüística y cultural, que, aunque también se tratan, ocupan en su opinión un lugar secundario en la finalidad de la asignatura. Olsbu y Salkjelsvik destacan, desde su perspectiva de profesoras de literatura, su preocupación por la falta de valor que se le concede a la riqueza cultural que podría suponer la explotación didáctica de este tipo de textos, y muestran su insatisfacción ante las actividades que suelen aparecer en los manuales de lengua¹⁰⁷, insatisfacción que sin duda compartimos. Así pues, ambas reivindican un trato especial para los textos literarios frente a otros tipos de textos, ya que a su entender¹⁰⁸, los primeros poseen numerosos valores que favorecen el desarrollo intelectual del individuo.

Coincidimos en parte con estas profesoras¹⁰⁹, sobre todo en sus últimas afirmaciones, pero entendemos que en ciertos niveles educativos¹¹⁰ la preocupación fundamental en el aula de lengua extranjera se centre, especialmente, en la transmisión de los contenidos léxico-gramaticales, intentando proporcionar los

¹⁰⁷ Pues están dedicados, por lo general, a la competencia lingüística y lectora.

¹⁰⁸ En esto estamos de acuerdo. En el sentido de que la literatura es una manifestación artística que posee numerosos aspectos que favorecen la competencia comunicativa, así como el espíritu crítico e intelectual del alumno.

¹⁰⁹ Pues creemos en la necesidad de valorar como merecen las aportaciones del texto literario.

¹¹⁰ Pues hacen referencia a Secundaria.

culturales al mismo tiempo y no de forma prioritaria. Entendemos que no resulta muy adecuado despojar a un texto literario de su carácter cultural tratándose precisamente de ese tipo de manifestación.

También Isabella Leibrandt¹¹¹ defiende la enseñanza de la literatura, pero en este caso como parte integrante de la vida, como hecho social, que promueve el desarrollo intelectual y el conocimiento del mundo, logrando una mayor competencia comunicativa, es decir, como modelo cultural. Para Leibrandt esto consiste en poner en contacto a los estudiantes con valores universales, culturas e ideologías distintas a las de su tiempo. Por ello, trata la cuestión de las sagas y cuentos en su artículo “La belleza de la palabra: El ejemplo educativo de las sagas y cuentos de hadas”¹¹². En cualquier caso, su objetivo es la formación de, simplemente, lectores para lograr un desarrollo personal¹¹³ y por lo tanto no coinciden con lo que aquí se propone.

Una idea más relacionada con nuestro propio objetivo didáctico, es la propuesta de Menouer Fouatih¹¹⁴, quien defiende el uso de la literatura en el aula de lengua extranjera¹¹⁵ con el fin de lograr una mayor competencia comunicativa, pues afirma que por

¹¹¹ Leibrandt, Isabella, “La didáctica de la literatura en la era de la medialización” En *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*. Universidad Complutense de Madrid, 2007.

¹¹² Leibrandt, Isabella, “La belleza de la palabra: El ejemplo educativo de las sagas y cuentos de hadas” En *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*. Universidad Complutense de Madrid, 2005.

¹¹³ Refiriéndose a la línea de actuación de Carter.

¹¹⁴ Menouer Fouatih, Wahiba, “La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE” En *Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE*, 29-31 de marzo de 2009.

¹¹⁵ Español como lengua extranjera.

una parte es una forma comunicativa y, por otra, un elemento social y cultural, es decir, combinando aquí el modelo cultural y el de lengua y añade que los textos literarios favorecen el estudio de las estructuras lingüísticas y estilísticas de éstos. Se entiende esta idea como el empleo de las tres líneas de actuación simultáneamente, pues el objetivo final es el crecimiento personal resulta provechosa, pero insistimos en que es necesario establecer una metodología clara y bien definida en la aplicación de estas obras literarias para observar la posibilidad de lograr resultados positivos¹¹⁶.

Por último, de entre los artículos seleccionados que hemos querido mencionar a modo de ejemplo para demostrar las aportaciones y carencias que aún se detectan en la cuestión que aquí tratamos, resulta muy interesante el de Cristina Pérez Valverde¹¹⁷, quien opta por realizar una aproximación global, teniendo en cuenta las tres tendencias propuestas por Carter y Long. Su propuesta se orienta a combinar la competencia comunicativa y el desarrollo lingüístico con aspectos relativos a la apreciación estética y el análisis de textos.

Valoramos esta opción mucho más acorde a nuestros objetivos, puesto que parte de los contenidos lingüísticos de los textos literarios haciendo una aproximación a aspectos socioculturales, favoreciendo así la competencia comunicativa. Además, se encuentra enfocado este trabajo en el modo que

¹¹⁶ Pues la autora no lo considera en su artículo. Debemos señalar que la mayoría de estos artículos carecen de una metodología expresa, sino que sólo se mencionan los objetivos didácticos que se pretenden alcanzar.

¹¹⁷ Pérez Valverde, Cristina, "El análisis de textos literarios en L2: aproximación didáctica a *Dubliners*", *Encuentro, Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9, 1997.

mencionábamos con anterioridad que consideramos más próximo y adecuado a lo que se pretende y espera en el aula de lengua. Aunque esta investigadora ofrece una metodología didáctica aplicada, señala, sin embargo, que cada texto requiere una concreta, no pudiendo generalizarse a partir de la empleada en su trabajo. Las actividades que plantea para su caso concreto van desde los contenidos lingüísticos y de comprensión lectora hasta el análisis de los recursos estilísticos del texto. En ellas se trabaja un amplio espectro de contenidos de diverso tipo, todos ellos necesarios para una formación completa. Creemos que es una explotación muy adecuada del texto y nos podrá servir de gran ayuda para este trabajo, a pesar de que nuestra metodología presenta un enfoque ligeramente distinto del expuesto por Pérez Valverde, como se verá más adelante.

Cabe mencionar otro estudio¹¹⁸ realizado de gran interés para este trabajo pues se asemeja en gran medida a lo que desarrollamos aquí. Sánchez López y Mojica-Díaz, sus autoras, destacan la importancia de la observación de la cultura meta en el aula de lengua extranjera. Su propuesta pedagógica¹¹⁹ está ideada para hacer partícipe al estudiante en la labor de investigación e interpretación de textos culturales auténticos relacionados con el cine, la literatura y la música, con la finalidad de vislumbrar éstos como un órgano vivo y dinámico que impregna cualquier actividad

¹¹⁸ Sánchez López, Lourdes / Mojica-Díaz, Clara C., *Implementación de la meta cultural para el aprendizaje de lenguas extranjeras: una propuesta constructiva*. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, Hispania, Vol. 90, Nº 1 (Mar., 2007), pp.114-122. En: <http://www.jstor.org/stable/20063470>. 11/04/13.

¹¹⁹ Ésta no sigue ninguno de los modelos presentados por Carter.

humana, pues aludiendo a Schofer¹²⁰, argumentan que resulta necesario entender los hechos culturales, para que el aprendizaje cultural del alumnado no se limite a la imitación de comportamientos sin lograr comprenderlos.

La aplicación del método de Sánchez López y Mojica-Díaz consiste en el aprendizaje constructivo de unos determinados contenidos a través de la investigación y análisis de unos materiales dados. Estos materiales servirán para resolver las actividades propuestas. En su modelo de aplicación se encuentran detallados los pasos a seguir para la realización de tales actividades. Se trata de un trabajo muy bien estructurado y detallado, en el que exponen las pautas de cómo deben impartirse – a su entender – los elementos culturales en el aula de lengua extranjera, de tal manera, que incluso mencionan a través de Schofer lo que no debe considerarse enseñanza cultural.

El trabajo de estas autoras presenta unas ideas innovadoras que compartimos y, aunque la metodología que aplican es distinta de la nuestra, encontramos sin embargo semejanzas en cuanto a proceder se refiere¹²¹.

¹²⁰ Schofer, P., *Text as Culture: Teaching through Literature and Language*. Orlando, FL, Harcourt College Publishers, 2002 citado en: Sánchez López, Lourdes / Mojica-Díaz, Clara C., *Implementación de la meta cultural para el aprendizaje de lenguas extranjeras: una propuesta constructiva*. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, *Hispania*, Vol. 90, Nº 1 (Mar., 2007), pp.115.

¹²¹ En la medida de lo posible, teniendo en cuenta que nuestra base teórica es otra y por tanto la aplicación de la misma la convierte en un estudio diferente, marcado por una serie de hitos a lo largo de la parte práctica como se podrá observar en el capítulo correspondiente.

En realidad, nuestro propósito difiere en alguna medida de todos los aquí presentados, aunque se encuentra algo más próximo a los últimos mencionados, pues pretendemos una aproximación textual global¹²², partiendo de la premisa de que la lengua tal como es representada en un texto literario es un hecho social y el canal principal para la transmisión de cultura. Por ello, consideramos que al estudiar la lengua contextualizada a través de un texto literario, podemos lograr que el alumno adquiera conocimientos léxico-gramaticales y socioculturales, entre otros posibles, que favorecen y complementan su competencia comunicativa.

Como fin adicional, no descartaremos estudiar el valor estético de los textos considerándolo como beneficio cultural y personal para el estudiante, teniendo en cuenta los posibles recursos estilísticos relacionados con las formas de expresión como mecanismo lingüístico en el proceso de selección de elementos léxico-gramaticales y funcionales que vienen determinados por el contexto social y situacional. La observación de éstos podrá facilitar el desarrollo lingüístico del discente, favoreciendo una mayor autonomía expresiva, y por tanto, también una mayor competencia comunicativa. Al mismo tiempo, el alumno irá adquiriendo a través de estos elementos lingüísticos y socio-culturales nuevos horizontes de experiencia que promueven, por otro lado, ampliar su conocimiento del mundo y con ello el entendimiento intercultural.

¹²² Pues consideramos que en cierta medida las tres líneas de actuación presentadas por Carter no se hallan bien delimitadas, encontrando algunos solapamientos entre ellas.

Como se ha indicado en páginas anteriores, la literatura sirve como herramienta fundamental en la enseñanza de lengua extranjera y así se ha defendido por parte de numerosos investigadores, ya que permite la transmisión de contenidos diversos necesarios para lograr una verdadera competencia comunicativa¹²³. La utilización de la literatura en clase de lengua viene avalada por las investigaciones de prestigiosos científicos, pero aquí se quiere dar un paso más: una metodología didáctica concreta que pasamos a exponer a continuación.

¹²³ A este respecto, dice Littlewood *"A major problem of language teaching in the classroom is the creation of an authentic situation for language. A language classroom, especially one outside the community of native speakers, is isolated from the context of events and situations which produce natural language. In the case of literature, language creates its own context. [...] In this respect, literature is one amongst several means of access to the foreign culture in the widest sense, and a continuation in intent of earlier background studies"*. Littlewood, W., "Literature in the school foreign-language course" En: Carter, Ronald / Brumfit, Christopher (eds.), *Literature and Language Teaching*, Oxford; New York, Oxford University Press, 1987, p.179. Por otro lado, McKay afirma: *"In summary, literature offers several benefits to ESL classes. It can be useful in developing linguistic knowledge, both on a usage level and a use level. Secondly, to the extent that students enjoy reading literature, it may increase their motivation to interact with a text, and thus ultimately increase their reading proficiency. Finally, an examination of a foreign culture through literature may increase their understanding of that culture and perhaps spur their own imaginative writing"*. McKay, Sandra, "Literature in the ESL Classroom" En: Carter, Ronald / Brumfit, Christopher (eds.), *Literature and Language Teaching*, Oxford; New York, Oxford University Press, 1987, p.193.

II. Aprendizaje Basado en Problemas: una metodología enfocada al aprendizaje autónomo.

Para los fines didácticos que aquí se persiguen, hemos optado por la aplicación de una metodología que contribuye con gran eficacia a la consecución de los objetivos planteados en este trabajo de investigación: el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Se trata de una estrategia que muestra múltiples ventajas, pues favorece el desarrollo intelectual, pedagógico y personal del estudiante.

El Aprendizaje Basado en Problemas se centra en la actividad investigadora del discente, girando en torno a una situación o problema planteado por el docente. El alumno debe buscar, analizar y posteriormente utilizar la información recopilada, integrándola a su conjunto de saberes. Los estudiantes se organizan en grupos y por medio de la investigación realizada adquirirán los conceptos y conocimientos requeridos por la asignatura, que ya fueron planificados con anterioridad por el profesor. Si la metodología más usual o tradicional es la de proporcionar información y a partir de ella buscar una situación a la que puede ser aplicada, en el caso del ABP, se plantea primero el problema y se procede a la búsqueda de información. Esto permite que el alumno aprenda a desarrollar habilidades investigadoras, estrategias de aprendizaje autónomo, la planificación del tiempo, el trabajo colaborativo y la capacidad de autoevaluación. De esta suerte, la finalidad del método indicado es que el discente debe aprender a buscar, analizar y hacer uso de la información, asimilando los

nuevos conocimientos¹²⁴. Además, no sólo favorece su destreza oral y escrita, sino también consigue potenciar las habilidades de análisis y síntesis, que, al mismo tiempo, va incrementando su motivación, lo que también implica un mayor rendimiento académico.

Este método supone un cambio importante con respecto a la filosofía tradicional de impartir una clase, pues el profesor ejerce de guía, planteando una serie de situaciones enfocadas a la resolución de un problema que provocan la búsqueda de información por parte de los alumnos. Así pues, las clases se convierten en seminarios sobre determinados temas o cuestiones que el tutor considera de mayor complejidad, y en las que se procura la interacción de los estudiantes con la intención de entender y resolver el problema. La comprensión de las situaciones propuestas resulta fundamental, pues de lo contrario resultaría extremadamente complicado buscar explicaciones y plantear unas hipótesis a las situaciones planteadas. Por ello, la propuesta del problema es clave, actuando como el verdadero motor de arranque del proceso de investigación.

Las primeras sesiones se aprovechan para facilitar el material a los estudiantes, mostrándoles el punto de partida. Así, los alumnos adquieren los conocimientos a medida que superan los obstáculos que se les plantea hasta concluir con la solución final del problema, que culmina con la asimilación de los contenidos propuestos. Es decir, los conocimientos se contextualizan y no son presentados de

¹²⁴ Lucas, M. [et al.], *El aprendizaje basado en problemas aplicado a la asignatura de pregrado de Anestesiología, Reanimación y Terapéutica del Dolor*. En: *Rev. Esp. Anestesiol. Reanim.* Vol. 53, Núm. 7, 2006.

manera aislada como suele ocurrir en una clase de carácter frontal, en la que el profesor concentra toda la atención.

Por otro lado, con este método los problemas han de plantearse siempre partiendo de los objetivos consignados en las programaciones de la materia en cuestión, por lo que será perentorio fijar con claridad y precisión los fines que se pretenden alcanzar, pues precisamente éstos representan la pauta fundamental que determinará la evaluación¹²⁵.

Este método no es tan reciente ni novedoso, pues fue aplicado por primera vez en la escuela de Medicina de la Universidad de Case Western Reserve (Estados Unidos) y en la Universidad de McMaster (Canadá) en la década de los 60, con la firme intención de mejorar la calidad de la enseñanza¹²⁶. Es propio de esta metodología la participación de los alumnos en la adquisición de su propio conocimiento, por ello, el aprendizaje se centra en el estudiante, ejerciendo el profesor única y exclusivamente de guía. Todo el proceso, como se ha indicado más arriba, se orienta a la solución de problemas diseñados previamente con el fin de lograr el aprendizaje de determinados contenidos, favoreciendo y estimulando el trabajo en equipo.

¹²⁵ Egidio Gálvez, I. (dir.), "Aprendizaje basado en problemas (ABP). Estrategia metodológica y organizativa del currículum para la calidad de la enseñanza en los estudios de Magisterio", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), (2006), 137-149.

¹²⁶ "El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica". Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>. 05/06/12.

Conviene destacar en un trabajo de esta naturaleza la figura de A. Prieto Martín, que diseñó el ABP 4x4, compuesto de cuatro fases (AIRE):¹²⁷ Análisis, Investigación, Resolución y Evaluación. Al mismo tiempo abarca cuatro escenarios de trabajo: individual, grupo sin tutor, grupo con tutor y clase completa¹²⁸, favoreciendo en todo momento el aprendizaje autónomo del alumnado.

Como es sabido, el ABP se ha aplicado en numerosos y variados campos del conocimiento de la educación superior¹²⁹. Sin embargo, también apostamos por el empleo de esta metodología didáctica en la enseñanza media, como la Enseñanza Secundaria. En este sentido, no podemos pasar por alto que el conocimiento de

¹²⁷ Prieto Martín, A. [et al.], "Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas, el ABP 4x4, es eficaz para desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 alumnos", *Aula abierta*, 2006, nº 87, pp. 171-194. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2583970>. 05/06/12.

¹²⁸ De ahí que se denomine ABP 4x4.

¹²⁹ Entre otros cabe citar: Lucas, M. [et al.], *El aprendizaje basado en problemas aplicado a la asignatura de pregrado de Anestesiología, Reanimación y Terapéutica del Dolor*. En: *Rev. Esp. Anestesiología y Reanimación*. Vol. 53, Núm. 7, 2006.

Prieto Martín, A. [et al.], "Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas, el ABP 4x4, es eficaz para desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 alumnos", *Aula abierta*, 2006, nº 87, pp. 171-194.

"El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica". Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. En: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>. 05/06/12.

Gómez Esquer, F. [et al.], Aplicación Interdisciplinar del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en Ciencias de la Salud: una herramienta útil para el desarrollo de competencias profesionales. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2009, 4.

Prieto Navarro, L., "Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del Aprendizaje Basado en Problemas". *Miscelánea Comillas*, 2006, 64 (124), pp. 173-196.

Egido Gálvez, I. (dir.), "Aprendizaje basado en problemas (ABP). Estrategia metodológica y organizativa del currículum para la calidad de la enseñanza en los estudios de Magisterio". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2006, 20 (3), pp. 137-149.

estos alumnos es menor, por razones obvias de edad y de estudios finalizados. No obstante, si partimos de que se encuentran en una fase crítica de aprendizaje, enseñarles estrategias de estudio que conducen a la resolución autónoma de problemas en ese momento de su vida puede transformarse en un factor clave en su desarrollo personal e intelectual. Así pues, considerando que una de las principales características del ABP es fomentar en el alumno la actitud positiva hacia el aprendizaje¹³⁰ y que produce más beneficios que posibles resultados contraproducentes, optamos por aplicar este método a los diferentes contextos didácticos que pasamos a describir en las siguientes páginas.

¹³⁰ “El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica”. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>. 05/06/12.

III. Metodología.

Como ya hemos indicado anteriormente, la metodología que mejor se ajusta a los objetivos que aquí perseguimos es el ABP, cuya aplicación supone, por otro lado, una ardua tarea. En primer lugar, en todo aquello que afecta al profesor y en segundo lugar, obviamente, en cuanto a los cometidos que corresponden al alumnado. En esta dirección, será, por tanto, necesario elegir correctamente la obra u obras con las que debemos trabajar, debiendo las mismas reunir una serie de requisitos como son los que siguen:

1. ser un texto de complejidad acorde al nivel del curso¹³¹,
2. que contenga los elementos léxicos-gramaticales y culturales que correspondan a los objetivos de la materia¹³²,
3. que el motivo del texto trate sobre temas previstos en el programa de la asignatura¹³³,
4. que los contenidos a estudiar puedan ser investigados a través de una amplia bibliografía¹³⁴.

¹³¹ No debemos excedernos en la dificultad del texto, pues de lo contrario los estudiantes se encontrarán desmotivados. No obstante, el texto debe suponer un cierto reto, por lo que deberán aparecer contenidos no familiares para éstos y que serán objeto de investigación.

¹³² Es decir, aquellos que pretenden ser aprendidos en el curso.

¹³³ Entre los que incluimos los culturales. Así pues, podremos incluir textos en cuyas temáticas se encuentren las relaciones familiares, amistosas y laborales, viajes, fiestas populares, etc.

5. que permita trabajar con situaciones cotidianas.

Una vez seleccionada la obra, el docente debe tener bien presente qué contenidos desea que los alumnos aprendan a través de su iniciación investigadora¹³⁵, y establecer el objetivo u objetivos finales de la materia al inicio del curso, para lo que serán considerados todos los aspectos lingüísticos, literarios y culturales. A continuación, debe preparar unos materiales con los que han de trabajar los discentes para lograr dicha finalidad y que les serán presentados como orientación en las primeras sesiones en el aula. Además, habrá que considerar los posibles inconvenientes o dudas¹³⁶ que puedan surgir a lo largo de la investigación y realización del trabajo, así como determinar el tiempo necesario que se dedicará a los diversos problemas planteados estableciendo una fecha final de entrega.

Considerando que son diversas las situaciones y cuestiones que pretendemos que el alumno consiga resolver, el docente irá planteando paulatinamente los objetivos de cada una de las unidades de estudio, con el fin de evitar angustiar a nuestro joven

¹³⁴ Será necesario que el profesor busque una bibliografía adecuada para los objetivos propuestos y sea, por otro lado, de fácil acceso para el alumno.

¹³⁵ Aunque no resulta necesario, lo ideal es que se comience el curso con los contenidos menos complejos e ir elevando el grado de dificultad paulatinamente.

¹³⁶ Es posible que en el transcurso de la investigación surjan determinados problemas de comprensión de la información obtenida o en el manejo de determinados conceptos. Por eso, el docente preparará una bibliografía completa, así como esquemas explicativos, que faciliten la labor investigadora del alumnado. No obstante, los seminarios servirán para tratar todas las dudas que serán aclaradas por el profesor.

alumnado¹³⁷. Se establecerán los parámetros temporales en los que los discentes deberán resolver tales metas y determinar la fecha de finalización¹³⁸ de los problemas¹³⁹. También será necesario proceder, el primer día, a la división del alumnado en pequeños grupos¹⁴⁰.

Puesto que nuestra intención es lograr un determinado nivel de conocimiento lingüístico, cultural y literario¹⁴¹, el profesor realizará el esquema mencionado anteriormente en función de estos parámetros, cuya última finalidad se encuentra en los objetivos del curso; enfocado, naturalmente, a una mayor competencia comunicativa. Además, advertirá de que en el aula se hará uso de la lengua meta siempre que sea posible y sólo como última instancia empleará la lengua materna. Después facilitará la bibliografía a los grupos ya establecidos y les planteará la primera de las situaciones. Al principio, el educador deberá ir marcando las pautas que han de seguir los estudiantes a modo de andamiaje para que no se produzca desorientación y con ello, se cree una desmotivación generalizada. Más adelante, sin embargo, serán los propios estudiantes quienes mediante su criterio – a través de la experiencia adquirida con el método – actúen con iniciativa e incluso obtengan su propia bibliografía.

¹³⁷ Creemos necesario adaptar este método en función del público al que va dirigido.

¹³⁸ Debe considerarse el tiempo dedicado a cada una de las situaciones planteadas o unidades.

¹³⁹ No obstante, los límites temporales no serán rígidos, por lo que se podrán modificar según las necesidades del alumnado.

¹⁴⁰ Aproximadamente unas cuatro o cinco personas por grupo.

¹⁴¹ Los propuestos en el programa de la asignatura acorde al nivel de lengua. Conocimiento literario sobre algunas obras y autores alemanes.

III.1.- Material de trabajo:

Para nuestro propósito hemos optado por tomar como lectura obligatoria correspondiente al curso *Mein böses Herz*¹⁴². Nos pareció muy adecuada esta elección porque su protagonista principal, Doro, es una adolescente con temores e inseguridades y cuyos progenitores están divorciados. Esta novela presenta situaciones cotidianas, que son las que verdaderamente interesan a nuestros discentes cuando se trata de ampliar conocimiento lingüístico con fines comunicativos¹⁴³. *Mein böses Herz* ha obtenido un gran éxito entre las novelas actuales de literatura juvenil en Alemania; por eso, con vistas a promover el intercambio cultural, las relaciones personales a través del chat entre estudiantes españoles y germano parlantes, según promueve el MCERL, partiendo de una manifestación artística y cultural común, la consideramos una lectura obligatoria de interés.

Puesto que se trata de una novela extensa que los alumnos deberán ir leyendo en casa, incluso antes de que comience el curso académico si fuera posible, en clase el profesor hará uso sólo de algunos capítulos cuyos contenidos corresponderán a los objetivos propuestos en la materia¹⁴⁴.

¹⁴² Dorn, Wulf, *Mein böses Herz*, München, cbt Verlag, 2012.

¹⁴³ Rico Forés, P. "La literatura trivial en la didáctica de L2: la función imaginativa" en: Parra Membrives, Eva (ed.), *Trivialidades Literarias: Reflexiones en torno a la literatura de entretenimiento*. Biblioteca Filológica Hispana, 144, Madrid, Visor Libros, 2013, p.377.

¹⁴⁴ Se trata de una lectura obligatoria que deberá leerse de forma individual en casa, por lo que no es necesario tratar en clase todos los capítulos de forma exhaustiva y

Cada capítulo escogido se dedicará a unos determinados contenidos gramaticales, culturales, temáticos y actitudinales. Aplicando el método que hemos seleccionado para nuestro propósito, el ABP, el profesor suministrará los materiales necesarios a medida que se vayan planteando las situaciones o problemas en las Unidades Didácticas. Cada una de ellas presentará un problema que los estudiantes deberán analizar y para el que buscar las posibles soluciones. Como culmen de cada Unidad se realizará una última sesión con el manual de lengua previsto.

La resolución definitiva del problema no es nuestro objetivo, como tampoco lo es el del método¹⁴⁵ que proponemos, sino que se prioriza aquí el proceso que el discente ha de seguir para llegar a la solución de ese mismo problema. Es decir, lo que perseguimos es alcanzar la autonomía de aprendizaje del alumno, su iniciación en una serie de estrategias y habilidades de estudio, como son: la búsqueda de información, determinar la relevancia de dicha información, la capacidad de síntesis, desarrollar las destrezas oral y escrita, perder el miedo a hablar en público, colaborar y trabajar en grupo. El fin último será el de adquirir competencias lingüísticas y culturales en una segunda lengua.

A continuación presentamos las Unidades Didácticas que proponemos para el estudio de determinados contenidos en la materia de lengua alemana B1.

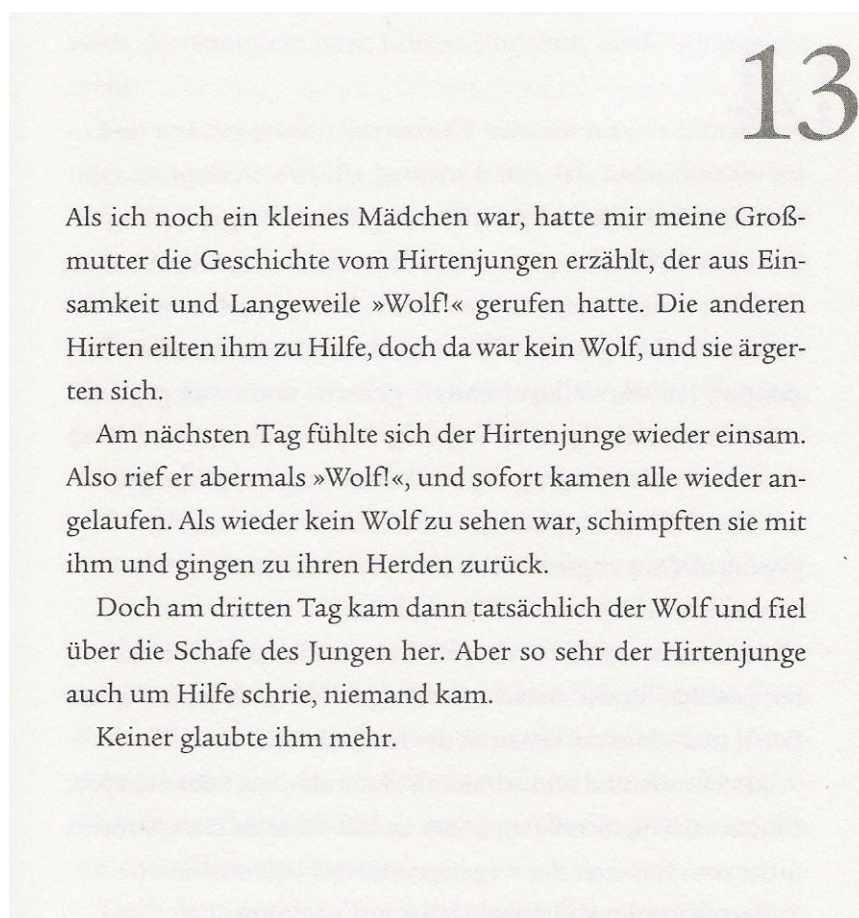
el profesor podrá permitirse emplear para sus propósitos los capítulos que le parezcan más convenientes, considerando que el alumno ha avanzado ya suficientemente en la lectura por sí mismo.

¹⁴⁵ Lucas, M. [et al.], *El aprendizaje basado en problemas aplicado a la asignatura de pregrado de Anestesiología, Reanimación y Terapéutica del Dolor*. En: *Rev. Esp. Anestesiol. Reanim.* Vol. 53, Núm. 7, 2006.

IV.- Unidades Didácticas¹⁴⁶.

Unidad 1: La creación de mensajes ficticios¹⁴⁷ que expresan falsedad.

Texto 1:



¹⁴⁶ Entendida éstas como "[...] unidad de trabajo escolar relativo a un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo" en Vázquez Cano, E., *Guía para la elaboración de Programaciones Didácticas y Unidades Didácticas. Oposiciones al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria*. CEDE, 2007, p.16.

¹⁴⁷ Hemos optado por la creación de mensajes ficticios y la falsedad como tema porque la novela que hemos tomado como lectura obligatoria, Dorn, Wulf, *Mein böses Herz*, München, cbt Verlag, 2012, gira en torno a la credibilidad de la protagonista. Por ello, también nos pareció adecuado seleccionar este capítulo en el que se presenta un cuento o fábula, que consiste en una producción ficticia independientemente de que la aplicación de su moraleja pueda resultar factible en la vida real, ya que suelen tratar una temática cotidiana.

1. Nivel: B1
2. Tiempo de clase: 4 sesiones de 50 min. Tarea en grupo fuera del aula: 2 sesiones de 90 min.
3. Materiales: manual de lengua, texto seleccionado de la lectura obligatoria *Mein böses Herz* (capítulo 13), fichas con actividades creadas por el profesor e internet.
4. Realización: individual y en grupo

1. Objetivos:

- a. Gramatical: reconocer el tiempo verbal de imperfecto y ser capaz de producir oraciones con esta forma verbal.
- b. Cultural: la fábula del pastor y el lobo. Establecer relaciones comparativas interculturales a través de fábulas o cuentos.
- c. Temático: la creatividad. Aprender a usar expresiones o comportamientos con la finalidad de crear situaciones ficticias expresando falsedad.
- d. Actitudinal: ser responsable de su propio aprendizaje e iniciación a la investigación, cuyos resultados serán expresados en el aula.

2. Planificación de la actividad:

- a. En el aula:

- El profesor presenta el texto perteneciente a la lectura obligatoria con el que se introduce la forma de *Präteritum*. Se lee en el aula y se aclaran las dudas léxico-gramaticales. Se pretende que el estudiante aprenda a reconocer este tiempo verbal en la lectura, siendo reforzado en la última de las sesiones dedicadas a este contenido con el manual de lengua¹⁴⁸.

- El profesor plantea una serie de preguntas acerca de las fábulas, que orientan al alumno en la búsqueda de información (tarea que los estudiantes tendrán que realizar en casa y/o en la biblioteca).

- Puesta en común en el aula de la información recopilada, expresando acuerdo o disconformidad con los datos ofrecidos por cada uno de los grupos.

- El profesor realiza preguntas sobre cuestiones culturales, con el fin de establecer relaciones tanto de similitud como de diferencia cultural¹⁴⁹ respecto al tema que se trata; haciendo hincapié en las distintas de las propias,

¹⁴⁸ Aunque la lectura obligatoria cubriría todas las necesidades que no fueran satisfechas a través de los manuales de lengua, y por tanto, no es necesario optar por un libro concreto, nosotros recomendamos los manuales que tomamos como referencia en nuestro trabajo: Koithan, Ute [et al.], *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Niveau B1+*, Berlin und München, Langenscheidt, 2007; Müller, Martin [et al.], *Optimal B1: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Lehrbuch*, Berlin und München, Langenscheidt, 2006; Perlmann-Balme, M. [et al.], *Em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*, Ismaning, Max Hueber Verlag, 1998.

¹⁴⁹ Para este propósito podría consultarse por ejemplo algún documento sobre la Navidad en España y Alemania, especialmente relacionado con San Nicolás y los regalos el 25 de diciembre. En esto puede apreciarse grandes diferencias culturales. Un artículo muy interesante al respecto puede leerse a través de este enlace <http://solidaridad.net/noticia/972/santa-claus-papa-noel-san-nicolas-la-verdadera-historia>. El artículo es en español pero muestra estas diferencias.

pues será en ellas en las que resida la dificultad de entendimiento y por tanto, la necesidad de comprender el hecho para lograr alcanzar la competencia comunicativa.

- El docente abre el debate de grupos para dar resolución al caso propuesto en la primera sesión.

- A través del manual de lengua se imparte el *Präteritum* y se realizan las actividades habituales relacionadas con este contenido, tanto las que aparecen en el manual como las creadas por el docente.

b. Fuera del aula:

- Los alumnos buscan, tanto en internet como en las fuentes facilitadas por el docente,¹⁵⁰ información sobre las fábulas o cuentos, y a ser posible, en los que el motivo principal es la mentira o la falsedad. Dependiendo del nivel de lengua del alumnado la búsqueda de fábulas podrá realizarse en español o en alemán, o incluso en ambas lenguas. También podrán consultar a sus padres o abuelos sobre algún relato de estas características.

- Los estudiantes deberán reflexionar sobre las preguntas realizadas por el docente en el aula a modo de orientación para resolver el caso propuesto. También,

¹⁵⁰ Dependerá en gran medida de la bibliografía disponible en la biblioteca del Centro o del material que el profesor pueda proporcionar. No obstante, podría servir de ayuda: Fábulas y Características. Autores Alemanes. *BuenasTareas.com*. <http://www.buenastareas.com/ensayos/F%C3%A1bulas-y-Caracter%C3%ADsticas-Autores-Alemanes/2791864.html>; <http://www.cuentosyfabulas.com.ar/>; <http://vienayyo.wordpress.com/2011/05/19/cuentos-y-fabulas-en-aleman/>

tendrán que analizar con detalle el objeto de estudio gramatical, en este caso, el tiempo verbal predominante en este tipo de textos.

ESPACIO	ACTIVIDAD	TIEMPO SESIÓN
En el aula	El profesor introduce el <i>Präteritum</i> a través del texto seleccionado de la lectura obligatoria.	35 min.
En el aula	El profesor plantea cuestiones sobre las fábulas y cuentos.	15 min.
Fuera del aula	Búsqueda de información sobre fábulas y cuentos; actividad realizada en grupo (biblioteca) e individual (preguntas en el entorno familiar). Reflexión sobre el contenido gramatical.	90 min.
En el aula	Puesta en común en el aula de la información recopilada.	15 min.
En el aula	El profesor realiza preguntas sobre cuestiones culturales con el fin de establecer comparaciones.	35 min.
Fuera del aula	Los estudiantes reflexionan sobre las orientaciones del docente para dar resolución al problema propuesto.	90 min.
En el aula	Resolución del problema propuesto a	

	través del debate de grupos.	50 min.
En el aula	Manual de lengua: se imparte el <i>Präteritum</i> . Se realizan actividades del manual y las elaboradas por el profesor.	50 min.

3. Metodología:

La metodología que seguimos es, como mencionamos con anterioridad, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Los alumnos tendrán que realizar una investigación en grupo sobre este género, en la que reunirán material sobre: qué es una fábula, fabulistas conocidos en España, fábulas o cuentos conocidos en España, buscar algún fabulista alemán; y a ser posible, alguna fábula en lengua alemana – si el nivel así lo permitiera. El tiempo empleado en esta actividad será de 90 minutos.

El problema a resolver posee dos objetos de análisis: uno cultural, en el que habrá que descubrir si el fin moralizador de las fábulas puede ser considerado como conexión intercultural; otro gramatical, que consiste en el aprendizaje de la forma verbal de *Präteritum*.

Posteriormente a las tres sesiones dedicadas propiamente al estudio del texto de la lectura obligatoria, se imparte una sesión de 50 minutos destinada a la aclaración del *Präteritum* y a la realización de ejercicios relacionados con dicho contenido a través del manual de lengua.

En la primera sesión se introduce el contenido gramatical correspondiente al tiempo verbal mediante la lectura del texto¹⁵¹ que el profesor ha estimado oportuno para su estudio y se aclaran las dudas léxico-gramaticales. Por ejemplo, en el primer párrafo del texto encontramos las siguientes formas:

*Als ich noch ein kleines Mädchen **war**, hatte mir meine Großmutter die Geschichte vom Hirtenjungen erzählt, der aus Einsamkeit und Langeweile „Wolf!“ gerufen hatte. Die anderen Hirten **eilten** ihm zu Hilfe, doch da **war** kein Wolf, und sie **ärgerten sich**.*

El docente señala estas formas y con el fin de ponerlas en práctica los alumnos producen oraciones similares¹⁵². Además de la producción de textos, los estudiantes deberán comparar y distinguir este tiempo verbal de otros que ya conocen, por ejemplo con respecto al perfecto, diferenciando los usos de ambos¹⁵³. Para esta comparación, el profesor podría animar al alumnado a reproducir el mismo escrito elaborado por ellos con el uso del pretérito, cambiando en esta ocasión el tiempo de la acción por el de perfecto. Después de estos ejercicios los estudiantes deberán aprender a dilucidar la formación de *Präteritum* y reconocer los verbos regulares de los irregulares en este tiempo de pasado.

Poco antes de que termine la clase se plantea la moraleja de la fábula como la situación u objeto del estudio cultural. El docente

¹⁵¹ Dorn, Wulf, *Mein böses Herz*, München, cbt Verlag, 2012, cap. 13, p.93.

¹⁵² Haciendo uso de los mismos verbos, tan sólo cambiando los sujetos y complementos.

¹⁵³ El imperfecto en discursos que hagan referencia a hechos concretos del pasado frente al uso general del pasado del perfecto.

orienta al alumnado en la investigación de este género y les insta a observar qué tiempos verbales aparecen en todos las fuentes de las que extraen la información. Con ello, deberán también aprender a diferenciar en qué tipo de textos¹⁵⁴ se utiliza el presente, el pretérito y el perfecto¹⁵⁵.

En la segunda sesión se realiza la puesta en común de los resultados obtenidos de la investigación grupal e individual. Posteriormente el profesor realiza una serie de preguntas al alumnado, como por ejemplo:

- ¿Has tenido que idear alguna vez una excusa o mentir y después aún diciendo la verdad no te han creído?
- ¿Qué expresiones utilizaste?
- Cuando dijiste la verdad, ¿fue en un contexto similar al que te encontrabas cuando mentiste?
- ¿Por qué crees que no se te creyó en esa ocasión?
- ¿Hiciste uso de la misma expresión u otras que pudieran surgir?

A continuación el profesor plantea las siguientes cuestiones:

¹⁵⁴ Entendido en este caso como discurso.

¹⁵⁵ En la búsqueda de información accederán a documentación que seguramente presentará verbos en presente y en perfecto, conforme a los hechos referidos; siendo estos tiempos más fáciles de diferenciar por los conocimientos de su propia lengua. Además, la lectura de las fábulas, cuentos, etc. favorece la comparación por otra parte con el tiempo de pretérito, considerando que se trata de relatos sobre acontecimientos que ocurrieron – conforme a la intención del autor – una vez en el pasado.

- Si tú fueras el pastor, qué habrías hecho para burlarte de los demás y de qué manera lo habrías expresado.
- Idea una expresión que consideres exitosa para lograr este objetivo.
- ¿Habrías tenido la misma actitud que los pastores burlados? Describe cuál habría sido tu reacción ante la falsedad del emisor.
- Redacta en forma de fábula o cuento una de las situaciones similares en las que te hayas encontrado alguna vez. Presta atención al tiempo verbal¹⁵⁶.

En la tercera sesión los discentes debatirán tanto de forma grupal como individual – si la situación lo requiere – las posibles soluciones que a su entender podrían darse en el problema propuesto en la primera sesión. Para ello, deberán argumentar de manera estructurada y coherente sus juicios de valor.

Para finalizar esta unidad se procede a la sesión correspondiente al manual de lengua y la realización de actividades propuestas, como puntualizamos al inicio de este apartado.

¹⁵⁶ En esta actividad se pretende que el discente redacte en pretérito el tiempo de la acción, siempre que le sea posible.

4. Manejo de Competencias en la resolución del Problema¹⁵⁷:

Uno de los beneficios más destacados del empleo del texto seleccionado para el estudio del *Präteritum* es que este tiempo verbal es propio de documentos escritos¹⁵⁸ que hacen referencia a acontecimientos pasados; siendo el cuento o la fábula un documento escrito el alumno puede observar cómo se utiliza este tiempo en este caso. Además, tanto a través del texto seleccionado como en las fuentes de consulta que el discente utiliza durante su investigación puede aprender a distinguir unos tiempos de otros, cuestión que demostrará¹⁵⁹ al profesor en la puesta en común. Así pues, el alumno está accediendo a un texto auténtico¹⁶⁰ que resulta adecuado para la observación del contenido gramatical, temático y cultural propuestos, los cuales ya han sido analizados en cierta medida por el estudiante antes de su puesta en común. Además, las preguntas formuladas por el docente sirven de ayuda a la orientación de la resolución del problema, a modo de andamiaje; así pues – al

¹⁵⁷ Funciones ejercitadas y principios cumplidos.

¹⁵⁸ En lengua alemana se hace un mayor uso del *Präteritum* en lengua escrita, mientras que el perfecto es más característico de la lengua oral.

¹⁵⁹ Puesto que el docente ha indicado que presten atención a los tiempos que aparecen en las fuentes bibliográficas, el alumno debe dejar constancia de ello en sus exposiciones.

¹⁶⁰ En el sentido de no manipulado, es decir, creado para su lectura y disfrute, no para la práctica en el aula de un contenido determinado. Como afirman Carter y Brumfit: "First, a literary text is authentic text, real language in context, to which we can respond directly. It offers a context in which exploration and discussion of content (which if appropriately selected can be an important motivation for study) leads on naturally to examination of language" en Carter, Ronald / Brumfit, Christopher (eds.), *Literature and Language Teaching*, Oxford; New York, Oxford University Press, 1987, p.15.

menos en un principio – el alumnado no se encuentra perdido pudiendo llegar a sentir frustración. Por otra parte, este enfoque conlleva que el estudiante aprenda a hacerse responsable de su propio aprendizaje, incluso a hacer uso de estrategias de estudio, analizando por ejemplo la estructura de las distintas formas de pasado en alemán y comparándolas con las de su lengua materna.

Por otro lado, según lo visto en el primer apartado podemos decir que se cumplen las funciones estipuladas por Halliday y por tanto, sus implicaciones puesto que

“El texto tiene que considerarse como un potencial realizado; lo que significa que debe haberse estudiado el potencial. [...] aprender a leer y a escribir es una extensión del potencial funcional de la lengua”.¹⁶¹

Atendiendo a la primera de las funciones básicas del teórico inglés, la *instrumental*, observamos que en este texto el pastor grita “¡el lobo!” con la evidente intención de conseguir algo, un propósito concreto: que la gente acuda simplemente o que vaya a socorrerle. Así pues, hace uso de la lengua para lograr un objetivo determinado, en este caso satisfacer su necesidad. Según señala el texto, motivado por la soledad y el aburrimiento¹⁶² el pastor decide llamar la atención de los demás pastores; y efectivamente, a su aviso acuden todos. Teniendo en cuenta los motivos que le impulsan a comenzar la interacción, debemos considerar que el objetivo del

¹⁶¹ Halliday, M.A.K, *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, p.78

¹⁶² Véase en líneas 2 y 3 del texto.

pastor es la compañía y el entretenimiento básicamente¹⁶³. Éste último puede entenderse de dos maneras, y en este caso, con intenciones distintas: un entretenimiento recíproco en el sentido de pretender un compañero de charla o juego, o bien, entretenimiento personal a costa de burlarse de los demás. La cuestión es que el pastor selecciona deliberadamente una opción léxico-pragmática¹⁶⁴, expresión que tiene una respuesta esperada por el emisor, puesto que, como miembro de una comunidad determinada conoce su código sociocultural. Cabe señalar, por otra parte, que la falsedad o el engaño conllevan por lo general la finalidad de obtener un beneficio personal, lo que nos conduce de nuevo a la función instrumental.

Con esto el alumno ha aprendido que la reacción o respuesta del receptor puede variar en función de la selección léxica que realice el emisor. Al mismo tiempo, y con ayuda de las actividades propuestas por el docente, el estudiante aprenderá que para un mismo fin existe una gran diversidad expresiva¹⁶⁵. Por tanto, la novela cumple ampliamente con los objetivos propuestos y es más que apta para la práctica de esta función.

¹⁶³ A estas conclusiones debe llegar el alumno por sus propios medios, aunque siempre resultarán de ayuda las cuestiones planteadas por el profesor.

¹⁶⁴ Tal vez un término algo redundante, considerando que la pragmática se entiende como el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado.

¹⁶⁵ Que deberá señalar en la última puesta en común, realizando otras propuestas expresivas.

En cambio, recurriendo a métodos más tradicionales y tomando como ejemplo¹⁶⁶ un texto dedicado al *Präteritum* en el manual de lengua alemana¹⁶⁷ *Aspekte B1+* como¹⁶⁸

Gelebte Träume

1 Der eine hat einen großen Traum, der nächs-
te vielleicht mehrere kleine. Die Träume der
Menschen sind so unterschiedlich wie die Men-
schen selbst. Manche sind realistisch und man-
5 che scheinen vielleicht völlig unerreichbar. Es
gibt Menschen, die geben trotzdem nicht auf.
Und plötzlich ist der Lebenstraum ganz nah ...

Erfolgreich sein als Sängerin, einmal die Nummer
eins in den Charts und das eigene Video auf MTV
10 laufen sehen – davon träumte die 27-jährige Paula
Wieland schon als Teenager. Sie nahm Gesangs- und
Tanzunterricht und vor ein paar Jahren sah es aus, als
würde sich ihr Traum auch erfüllen. Paula gewann
einen Talentwettbewerb und war auf einmal berühmt.
15 Sie nahm eine CD auf und galt als neuer Star am
deutschen Pophimmel. Doch der Anfangseuphorie
folgte bald die Ernüchterung: Die zweite CD ver-
kaufte sich nur noch mäßig und auch ihre Auftritte
wurden immer weniger. Heute verdient Paula ihren
20 Lebensunterhalt in einem Coffee Shop. „Meinen
Traum habe ich aber trotzdem noch nicht aufgege-
ben. Ich versuche es einfach weiter“, sagt sie.

Der 44-jährige Georg Schröder wuchs in einem
kleinen Dorf bei Innsbruck auf. Seine Eltern wollten

25 aus ihm einen Lehrer machen – doch er träumte von
der großen weiten Welt. Nach dem Abitur studierte
er zunächst Geschichte und Völkerkunde. Dann be-
gann er mit seinen Expeditionen und verwirklichte
seinen Traum, die Wüsten dieser Erde kennenzu-
30 lernen. „Ich habe viele Landschaften ‚ausprobiert‘.
Aber es war die Wüste, die mich vom ersten Schritt
an gefangen genommen hat“, berichtet Schröder, der
heute als Experte für Abenteuer und Grenzerfah-
rungen gilt.

35 Dirigent an der Oper – das wollte Hans Köttner
immer werden. Nachdem seine Eltern ihm ein
Musikstudium nicht erlaubt hatten, lernte er Konditor
und wurde später Feuerwehrmann, Sanitäter und
Sicherheitsberater. „Keiner dieser Berufe hat mich je
40 wirklich ausgefüllt. Meine Liebe hat einfach immer
der Musik gehört und die Welt der Oper hat mich seit
frühester Jugend fasziniert“, sagt er. Doch sie war für
ihn nur sehr selten erreichbar: Nur ein paar Mal im
Jahr konnte er sich Karten für eine erstklassige
45 Opernaufführung leisten. So kam es, dass Hans
Köttner heute im Rentenalter wieder arbeitet und
endlich seinen Traum auslebt: Er ist Platzanweiser an
der Staatsoper und rundum glücklich.

observamos que en éste no nos es posible reconocer la función instrumental, tratándose de relatos sobre la vida de unas personas que desean dedicarse a una profesión concreta, y que finalmente lo

¹⁶⁶ El ejemplo sería con respecto al contenido gramatical, ya que nada tiene que ver con la temática de estudio. Aquí se trata un tema distinto también susceptible de ser estudiado en la misma manera que la lectura obligatoria, a través del análisis de casos; no obstante, considerando que además de estos objetivos perseguimos el ejercicio de las funciones básicas, es con relación a esto el motivo de estas comparaciones.

¹⁶⁷ Como manual modelo, junto a otros que hemos mencionado y que también estudiaremos a continuación.

¹⁶⁸ Koithan, Ute [et al.], *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Niveau B1+*, Berlin und München, Langenscheidt, 2007, p.10.

logran¹⁶⁹ con más o menos esfuerzo. En estas narraciones los protagonistas no hacen uso de la lengua para conseguir algo sino para expresar una actitud hacia algo, su sueño, o incluso para definir sus gustos; en definitiva, informando sobre sus experiencias personales.

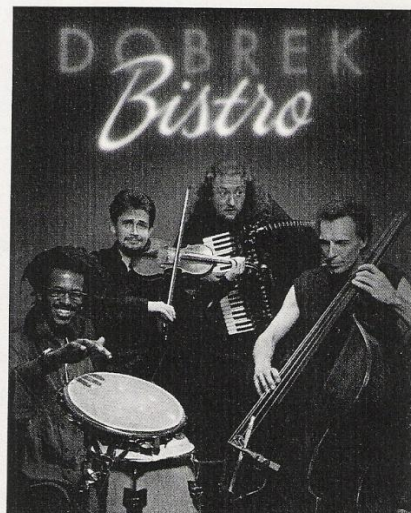
Por otro lado, si extraemos del *Optimal B1*¹⁷⁰ un texto dedicado al *Präteritum* como contenido gramatical y con la ciudad de Viena como contenido cultural¹⁷¹,

Musiker in Wien

Anfang September 1990 stieg Krzysztof Dobrek in Krakau (Polen) in den Zug nach Wien. Denn er wollte nicht zum Militär. Krzysztof Dobrek war damals 23 Jahre und studierte im dritten Jahr Klassische Musik. Sein größtes Stück Gepäck war sein Akkordeon.

Er kannte Wien nicht, aber er wusste, dass es in Wien eine „Straße der Musikanten“ gibt, nämlich im Zentrum beim Stephansdom. Am Bahnhof kaufte er einen Stadtplan. Schon am nächsten Tag begann er dort zu spielen.

Sechs Jahre lang machte Krzysztof Dobrek in Wien und anderen Städten Straßenmusik. Wenn er seine Musik dem Geschmack der Leute anpasste, dann gab es mehr Geld: „Japanische Touristen lieben eben andere Musik als ältere Wienerinnen auf dem Markt.“ Er studierte auch eine Zeit lang wieder Musik, wie früher in Polen.



Musik-U

Alle Clubs und alle DJs finden Sie auf Seite 38/39

Arena 3., Baumg. 80,
Tel. 798 85 95
Gustav, 22.00 Uhr

Birdland 3., Am Stadtpark,
Tel. 219 63 93, Roland
Neuwirth und die Extrem-
Schrammeln, 21.00 Uhr

B72 8., Hernalser Gürtel,
Bogen 72, Tel. 409 21 28
Jazz-Gitti und die Disco-
killers, 20.00 Uhr

Metropol 17., Hernalser
Hauptstr. 55,
Tel. 407 77 407
Dobrek Bistro, 20.00 Uhr

Als 1996 Mitglieder der Kabarettgruppe „Landstreich“ den Musiker hörten, luden sie ihn ein mitzumachen. Endlich konnte er auf einer richtigen Bühne spielen und nicht nur auf der Straße. Dann ging es sehr schnell. Ein Jahr später begleitete Krzysztof Dobrek die Sängerin Maria Bill in ihren Programmen. Gleichzeitig gründete er mit anderen Musikerfreunden die Gruppe „Dobrek Bistro“. 1998 erschien die erste CD, „Bistro LIVE“.

¹⁶⁹ Y en el primero de los casos también la pierde.

¹⁷⁰ Puesto que éste es el nivel al que nos referimos en este trabajo.

¹⁷¹ Müller, Martin [et al.], *Optimal B1: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Lehrbuch*, Berlin und München, Langenscheidt, 2006, p.41.

vemos que ocurre lo mismo que en el caso anterior, tratándose de una narración en la que se cuenta una pequeña parte de la vida del músico de origen polaco, Krzysztof Dobrek, concretamente, los acontecimientos que le condujeron a convertirse en un artista famoso. La única intervención del protagonista que se muestra en este texto no es para lograr un objetivo sino para informar sobre una determinada cuestión: „*Japanische Touristen lieben eben andere Musik als ältere Wienerinnen auf dem Markt*“. Además, debemos tener en cuenta que a pesar de que en la fábula también se narra un hecho sucedido a un personaje principal sin que se dé una interacción oral entre los distintos interlocutores, sí se evidencia ésta a través de lo narrado, como cuando dice „*Als wieder kein Wolf zu sehen war, schimpften sie mit ihm und gingen zu ihren Herden zurück*“. Por esto, podemos decir que existe una diferencia fundamental a este respecto entre ambos ejemplos, considerando el texto biográfico de Dobrek de carácter más bien informativo.

Como último ejemplo de manual tradicional de lengua instrumental hemos extraído el texto¹⁷² que se utiliza para ejemplificar el *Präteritum* en *Em*¹⁷³,

¹⁷² Se trata de un fragmento del texto de Peter Weiss *Abschied von den Eltern*.

¹⁷³ Perlmann-Balme, M. [et al.], *Em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*, Ismaning, Max Hueber Verlag, 1998, p.54.

Ich kam mit dem Schulzeugnis nach Hause, in dem ein schrecklicher Satz zu lesen war, ein Satz, vor dem mein ganzes Dasein zerbrechen wollte. Ich ging mit diesem Satz große Umwege, wagte mich nicht mit ihm nach Hause, sah immer wieder nach, ob der nicht plötzlich verschwunden war, doch er stand immer da, klar und deutlich. Als ich schließlich doch nach Hause kam, weil ich nicht die Kühnheit hatte, mich als Schiffsjunge nach Amerika anheuern zu lassen, saß bei meinen Eltern Fritz W. „Was machst du denn für ein betrübtes Gesicht“, rief er mir zu. „Ist es ein schlechtes Zeugnis?“ fragte meine Mutter besorgt, und mein Vater blickte mich an, als sehe er alles Unheil der Welt hinter mir aufgetürmt. Ich reichte das Zeugnis meiner Mutter hin, aber Fritz riß es mir aus der Hand und las es schon und brach in schallendes Gelächter aus. „Nicht versetzt“, rief er, und schlug sich mit seiner kräftigen Hand auf die Schenkel. „Nicht versetzt“, rief er noch einmal, während meine Eltern abwechselnd ihn und mich verstört anstarrten, und zog mich zu sich heran und schlug mir auf die Schultern. „Nicht versetzt, genau wie ich“, rief er, „ich bin viermal sitzengeblieben, alle begabten Männer sind in der Schule sitzengeblieben.“ Damit war die Todesangst zerstäubt, alle Gefahr war vergangen. Aus den verwirrten Gesichtern meiner Eltern konnte sich keine Wut mehr hervorarbeiten, sie konnten mir nichts mehr vorwerfen, da ja Fritz W., dieser tüchtige und erfolgreiche Mann, alle Schuld von mir genommen hatte und mich dazu noch besonderer Ehrung für würdig hielt.

Este fragmento pertenece a la obra autobiográfica *Abschied von den Eltern* del escritor Peter Weiss, por lo que se trata de un texto literario. En esta ocasión, porque así nos lo permite a través de la interacción de los personajes, mediante las intervenciones del personaje que responde al nombre de Fritz podríamos realizar un estudio más completo de las funciones básicas ya mencionadas en comparación con los otros dos manuales; sin embargo, tampoco aquí encontramos la función instrumental.

Volviendo de nuevo al texto de la lectura obligatoria y analizando la presencia de las funciones, la reguladora en este caso, comprobamos cómo en la fábula el pastor, a través de la expresión “¡el lobo!” logra modificar la conducta de las personas que tiene a su alrededor, cumpliendo con su pretensión de controlar el comportamiento de los demás; los otros pastores acuden porque el pastor solitario y aburrido emite un mensaje con el que espera una reacción concreta, sabiendo éstos interpretar el mensaje y actuar en consecuencia adecuadamente.

Pretendemos que el alumno aprenda expresiones cotidianas útiles en alemán cuya aplicación resulte determinante para dar a entender lo que quiere expresar y que al mismo tiempo desencadene una reacción esperada por parte del individuo a la que va dirigida, de tal manera que se logre el objetivo deseado a través de una correcta elección de entre todas las posibles opciones léxico-gramaticales; en esta unidad, relacionadas con la manipulación y la falsedad, de modo que los estudiantes sepan reconocer estas expresiones y en la medida de lo posible, también hacer uso de ellas.

Esta conocida fábula¹⁷⁴ ofrece al alumno la posibilidad de tomar la forma en que expresa el protagonista su intención de provocar una determinada acción en los demás, de la misma manera presenta la reacción de éstos que coincide con lo esperado; ambas intervenciones están determinadas en gran medida¹⁷⁵ por la idiosincrasia cultural¹⁷⁶ que encontramos contextualizadas.

En el manual-modelo antes mencionado, *Aspekte*, que tomamos como referencia en la presentación de las siete funciones básicas, y haciendo uso del mismo ejemplo, no encontramos ningún tipo de interacción reguladora por lo que, a este respecto, no podríamos ejercitar esta función a través de este texto.

¹⁷⁴ Las fábulas de Esopo poseen gran influencia en la cultura occidental, presentan enseñanzas morales arraigadas en la cultura popular. Por ejemplo, la historia del lobo es un claro ejemplo de la expresión “a la tercera va la vencida”, es decir, el número de veces que una persona puede llegar a mantener la fe en otra. Véase por ejemplo: <http://diario.latercera.com/2012/05/12/01/contenido/tendencias/26-108186-9-el-cuento-del-lobo-cuantas-veces-podemos-creer-en-lo-mismo.shtml>

¹⁷⁵ También es necesario considerar el carácter personal del individuo.

¹⁷⁶ En nuestro caso, considerando las culturas española y alemana es muestra de semejanza cultural.

En *Optimal*, segundo manual comparativo que empleamos, no observamos tampoco en la escasa interacción que se deja entrever ninguna función reguladora, aunque podría quizá sospecharse por parte de la cantante (die Sängerin Maria Bill), en caso de que imaginemos que le pidió al protagonista que la acompañara en sus conciertos. En cualquier caso, no podemos esperar que el alumnado logre recrear antecedentes sin tener referencia alguna al respecto. Por lo tanto, tampoco en esta ocasión nos serviría este texto para ejercitar esta función.

En *Em*, sin embargo, puede reconocerse en el siguiente ejemplo, cuando Fritz dice „*Nicht versetzt, genau wie ich*“ y añade „ich bin viermal sitzengeblieben, alle begabten Männer sind in der Schule sitzengeblieben“. Tiene la intención de modificar la conducta de los padres del chico aunque de una manera indirecta, reflejándose él mismo – hombre de gran talento – en la persona del joven Peter, dando a entender que los suspensos no implican necesariamente un fracasado porvenir. Si comparamos este uso de la función reguladora con el modo en que utiliza el pastor de la fábula, vemos una clara diferencia en la expresión: mientras el pastor grita „*¡el lobo!*“, una interjección de significado muy evidente gracias al contexto situacional, Fritz se limita a realizar un comentario sobre sí mismo, simuladamente no dirigido a nadie en especial sino más bien a quien quiera oírlo, de la misma manera que expresa con suma sutileza su intención de pretender calmar a los padres de Peter para que éste no se lleve una reprimenda, logrando regular la conducta parental y con ello, alcanzando su objetivo de evitar un nuevo disgusto al joven. Por tanto, en este caso, el

fragmento nos es de gran utilidad para la comprensión de esta función.

Para estudiar la función interactiva será necesario un texto más bien dinámico en el que haya algún tipo de acción. En la fábula la interacción que crea su protagonista es la del juego y/o burla hacia los demás; éstos a su vez, van reaccionando de distinta manera según la situación. Así, la primera vez que fueron a auxiliar al pastor se sintieron defraudados y se enfadaron con él, la segunda, le reprendieron su actitud y, la tercera, sencillamente no acudieron.

Como en cualquier tipo de interacción tanta importancia posee el mensaje transmitido por el emisor, en este caso el pastor, como la respuesta dada por el receptor, sus compañeros que pastaban en los alrededores, resultando de gran interés para el estudiante observar las distintas combinaciones “causa-efecto”, es decir, tanto la seleccionada por el emisor como la resultante por parte del receptor. No obstante, debemos considerar que el tipo de comunicación se encuentra siempre determinado por la situación dada y el objetivo que persigue el hablante. Esto es, la primera intervención, la que da lugar a la interacción crea en cierto modo una determinada limitación de entre las posibles opciones que tiene el receptor de responder, dependiendo ésta del mensaje emitido por el emisor. Éste, que posee una competencia lingüística, conoce – por lo general – de antemano todas las posibles reacciones de los interactuantes considerando su propia selección de elementos léxico-gramaticales y pragmáticos. En esta ocasión – tratándose de un engaño – la respuesta de sus compañeros pastores no es

positiva, aunque sí esperada, y pone fin a la comunicación previamente establecida.

En esta fábula el emisor emite el mensaje “¡el lobo!” con la intención de llamar la atención de las personas que se encuentran a su alrededor, causándoles una inquietud. Éstos se acercan al emisor en respuesta al mensaje y la segunda vez además le reprochan a éste su actitud. A pesar de que no socorren al pastor, la ocasión en que realmente aparece el lobo también es un modo de interactuar o responder dentro del contexto comunicativo¹⁷⁷. Podemos decir que las dos primeras intervenciones del emisor han obtenido un resultado similar, pues provocan enfado en los receptores, sin embargo, estas acciones provocan unas nuevas circunstancias que deben sumarse al contexto situacional en el que se encuentran los interlocutores: los otros pastores se sienten tras ambas ocasiones enfadados, cansados y desconfían. Este es el motivo por el que los receptores no acuden a la siguiente, ya tercera llamada del pastor, solicitud de auxilio real. Deducimos de esto que cada nuevo mensaje, cada nueva acción, vuelve a delimitar la nueva selección de opciones¹⁷⁸. De esto podemos deducir que en una comunicación la interacción es inevitable, salvo casos concretos¹⁷⁹.

¹⁷⁷ La respuesta es de caso omiso al pastor mentiroso, no confiando de nuevo en él con motivo de las burlas anteriores. ‘A la tercera va la vencida’, aquí con respecto a la ayuda prestada por el resto de pastores y con la aparición del lobo.

¹⁷⁸ No necesariamente léxico-gramaticales, como en este caso. Aquí, la reacción es simplemente no acudir, no prestar atención al pastor. Tal vez pueda pensarse que no deberíamos considerar esta acción como una respuesta, pero en realidad sí lo es. La diferencia estriba en que en nuestro ejemplo conocemos los antecedentes de la historia, es decir, las intenciones del pastorcillo y, además sabemos que los interlocutores han recibido el mensaje. Consideramos bien distinto, la ocasión en

Ahora, observando los textos seleccionados de *Aspekte*, aunque también se percibe dinamismo en ellos, podemos decir que son unidireccionales, no dándose una verdadera interacción puesto que tratan relatos personales sobre la realización de sueños, cuyas acciones principales recaen sobre los propios narradores, así pues no nos son de utilidad para el estudio de esta función.

En el ejemplo del *Optimal*, al igual que en el manual anterior, sólo podemos imaginar o intuir la interacción mediante la narración de los sucesos acontecidos, pero al tratar en él hechos tan generales transcurridos en un período de ocho años como pasar a formar parte del grupo musical “Landstreich” o que más tarde formó su propio grupo, difícilmente podría haberse hecho de otra manera. Tampoco aquí es observable la función interactiva.

Sin embargo, en el texto de *Em* observamos que efectivamente se produce una interacción entre varias personas, el joven Peter, sus padres y el amigo de éstos, Fritz; acciones en las que se nos ofrece una información suficientemente detallada de los hechos ocurridos, pues conocemos las intenciones de los personajes así como el desenlace de la situación, logrando finalmente Fritz apaciguar el descontento de los padres de Peter por el suspenso que había llevado a casa. Por tanto, con este fragmento también podemos aprender a usar esta función.

Continuando con el análisis de las funciones que están presentes en nuestros métodos, la función personal hace uso de la

que desconociendo la llegada del mensaje al receptor no se ha obtenido una respuesta.

¹⁷⁹ Por ejemplo, cuando el emisor es ignorado desde el inicio de la comunicación.

lengua para indicar o expresar sentimientos. En el caso de la fábula se expresa la supuesta preocupación del pastor cada vez que grita la palabra 'lobo'. Esta emoción se transmite por escrito mediante el uso de los signos de puntuación, las exclamaciones, que acompañadas de la selección del vocablo 'lobo' emitido por un pastor nos indica el significado pragmático de la expresión¹⁸⁰.

Esta función resulta muy interesante, al tratarse de una doble elección. Por un lado, la emoción que se desea transmitir; por otro, el modo de hacerlo. Ambas cuestiones son fundamentalmente íntimas¹⁸¹ y decisivas en cuanto a la imagen que una persona ofrece de sí misma. De ahí la importancia que solemos dar al hecho de poseer un vasto conocimiento lingüístico, especialmente léxico, para reflejar una buena imagen de nosotros mismos de cara a los demás.

En la fábula el protagonista parece ser un individuo más bien llano, natural, incluso vacuo si consideramos su forma de actuar, sin detenerse a pensar en las consecuencias de sus actos. El registro que utilizamos provoca impresiones en los demás, pudiendo incluso llegar a definir en cierto modo a las personas.

En los relatos que aparecen en *Aspekte* también podemos percibir el carácter y actitud de los protagonistas, no sólo en el desarrollo de sus historias sino a través de sus palabras cuando por ejemplo en el primer texto dice Paula Wieland: "*Meinen Traum habe ich aber trotzdem noch nicht aufgegeben. Ich versuche es einfach*

¹⁸⁰ Podría tener un significado diferente si fuera por ejemplo un cazador el que gritase la palabra 'lobo'. De la misma manera se podría apreciar un significado bien distinto si un ladrón grita 'policía', entendiendo ésta como aviso de huida, o que un agente de la ley pronuncie en voz alta este mismo vocablo, dando el alto al ladrón.

¹⁸¹ En el sentido de personal, exclusivo.

weiter“. Este comentario personal de la chica nos indica que posee un carácter luchador, que no se rinde con facilidad, persiguiendo su sueño en la medida de lo posible. Por otro lado, deja entrever además que se trata de una persona positiva, pues, tal vez, otra en su lugar habría dado por perdido su objetivo, ser una cantante mundialmente famosa, resignándose a su actual situación trabajando en un Café. En el segundo texto, dice Georg Schröder – el historiador que deseaba conocer todos los desiertos del mundo – *“Ich habe viele Landschaften ,ausprobiert’. Aber es war die Wüste, die mich vom ersten Schritt an gefangen genommen hat”*. Desde un primer momento, tercera línea de la narración para ser más precisos, podemos intuir que alguien a quien le gustan los paisajes – y más aún el desierto – debe ser aventurero además de un gran viajero, de lo contrario, no podría acceder a todos los paisajes posibles. Mostrando así este párrafo cualidades personales del protagonista. Y Hans Köttner parece ser que tenía claro desde siempre a lo que quería dedicarse: *“Keiner diese Berufe hat mich je wirklich ausgefüllt. Meine Liebe hat einfach immer der Musik gehört und die Welt der Oper hat mich seit frühester Jugend fasziniert”*. Se trata de una información sobre los gustos y aficiones de este personaje. Así pues, estas tres narraciones son buenas ejemplificaciones del uso de la función personal.

En el ejemplo del joven músico de *Optimal*, sin embargo, lo más personal que encontramos es la única frase del protagonista que hace referencia a los turistas japoneses *„Japanische Touristen lieben eben andere Musik als ältere Wienerinnen auf dem Markt“*, pero en la que no podemos identificar rasgos característicos

personales, ni siquiera sabemos si tiene la necesidad de ganar dinero para sobrevivir, aunque conocemos su interés por llegar a convertirse en un músico famoso. Es un narrador quien relata los acontecimientos y manifiesta el espíritu luchador de Dobrek. Así pues, este caso no sería apropiado para nuestro propósito que consiste en que el discente sea espectador y posteriormente participe de situaciones comunicativas haciendo un uso adecuado de su léxico, considerando además el contexto situacional y social en el que se encuentra. Esto es, no aparecen expresiones personales por parte del personaje, por lo que el alumno no tiene acceso a ellas.

El texto de *Em*, en cambio, sí resulta efectivo para el análisis de la función personal siendo un ejemplo claro por las intervenciones de Fritz, quien muestra a través de su discurso su forma de ser, así como la intención que tiene de ayudar a Peter evitando que sus padres le reprendan por las malas notas. De la misma manera que en el ejemplo de *Aspekte*, se refleja en el texto el carácter y la actitud del personaje, dejando incluso patente en el caso de *Em* las intenciones de Fritz, especialmente en su última intervención mediante la selección de vocablos a la hora de expresar su afán de sortear la fatal reprimenda de los padres cuando dice „*Nicht versetzt, genau wie ich*“ y continúa „*ich bin viermal sitzengeblieben, alle begabten Männer sind in der Schule sitzengeblieben*“.

El modo de proceder al estudio de la función heurística a través de la fábula consiste en que el alumno descubre mediante la lectura y comprensión de este texto que existen costumbres y usos

comunes entre distintas culturas¹⁸². Por ejemplo, esta fábula tan conocida¹⁸³, indica que existen unos ítems que se repiten en la conducta humana de ciertas culturas, que en este caso proceden de la civilización occidental, pero que se distinguen de otras pertenecientes a otras civilizaciones.

La lengua es un sistema de comunicación, un instrumento de transmisión de información y de aprendizaje, que permite alcanzar un conocimiento amplio del mundo que nos rodea. El aprendizaje de sistemas de comunicación distintos permitirá, por tanto, el conocimiento sobre cuestiones relacionadas no sólo con lo que nos rodea, sino incluso con lo que posiblemente aún nos resulta extraño¹⁸⁴.

Accediendo a este texto en el aula y aclarando los nuevos contenidos el estudiante descubre unos valores interculturales comunes a la cultura origen y la meta, lo que le permitirá establecer nuevas relaciones comparativas entre su cultura, entendida ésta como la española¹⁸⁵, y la que aprende, la alemana.

En el caso de los textos que tratan sobre cumplir un sueño del manual *Aspekte*, el alumno también accede a informaciones,

¹⁸² Aunque aquí se puede entender de manera general, queremos dejar constancia de que nuestro principal interés reside en las culturas española y alemana.

¹⁸³ Al menos en la cultura occidental.

¹⁸⁴ Como decía Malinowsky (1935) "Meanings are not 'out there' in the world already, just waiting for a linguistic expression to act as vehicle; nor are they genetically encoded and parcelled up in the mind, just waiting to be selected when needed. Meanings and language structures develop in response to social needs" En: Birch, David, *Language, Literature and Critical Practice*, London, Routledge, 1989, pp.131-132.

¹⁸⁵ Puesto que en principio este trabajo va dirigido a alumnos de Secundaria españoles que estudian en institutos bilingües de alemán.

aunque no culturales en este caso, pero sí puede ir descubriendo formas de expresión por ejemplo como lo que siente la cantante Paula Wieland, y aprender con ello que hay situaciones en la vida que resultan ser circunstanciales. O de las experiencias de los otros narradores, Georg Schröder y Hans Köttner, que acabaron convirtiéndose en lo que soñaban a pesar de las posibles adversidades. Ciertamente, podría ser parcialmente de utilidad este texto para el estudio de la función heurística, sin embargo, no cumple con los objetivos culturales propuestos.

El ejemplo de *Optimal* sí ofrece una información cultural interesante para el estudiante: en Viena existe una calle en la que tocan los músicos, de ahí su nombre „StraÙe der Musikanten“, y que han descubierto a través de la lectura del texto. Además el relato trata la vida real de un músico famoso. Así pues, podría sernos de utilidad considerando la finalidad cultural, aunque debemos tener en cuenta a este respecto que el texto no contiene tanta información de interés en comparación con la fábula que hemos presentado, resultando nuestra propuesta mucho más completa.

En *Em* el texto ofrece la posibilidad al alumno de descubrir tanto formas de expresión, de la misma manera que en el texto de *Aspekte*, como conocer algún episodio de la vida de Peter Weiss, por ser éste un fragmento de su obra autobiográfica. Así pues, no sólo cumple con nuestros objetivos culturales, sino que también lo hace con la función heurística.

Veamos a continuación qué aportan cada uno de estos textos para el desarrollo de la función imaginativa. En la fábula del pastor y

el lobo el protagonista utiliza la lengua para crear una situación de peligro imaginaria y que expresa a través de sólo dos vocablos “*¡el lobo!*”. Como comentamos anteriormente, el significado global de la expresión viene determinado por el contexto situacional (rebaños que están pastando), la selección de vocablos (el lobo) más la llamada de alerta que es señalada en la escritura mediante las exclamaciones¹⁸⁶ (¡!). El pastorcillo conoce su entorno y el peligro que entraña la aparición del animal salvaje, así, motivado por el objetivo de sobresaltar a sus compañeros opta por estos elementos.

La posibilidad que ofrece la lengua como instrumento para crear mundos de ficción es de gran importancia. La imaginación nos permite no sólo mentir con expectativas dolosas – o por qué no, para ser diplomáticos o tener cierta sutileza con los demás –, sino también para idear cuentos de hadas o narrar historias de terror, amorosas, etc. La literatura, como mencionamos a lo largo de este trabajo, facilita en gran medida esta habilidad, la creación.

Esta fábula trata un tema cotidiano desde una perspectiva social, más concretamente sobre los comportamientos que conllevan la aceptación social o no. Esto es, la enseñanza moral que presenta este cuento consiste en aprender que si uno miente puede crear desconfianza en los demás, lo que en un momento dado puede ocasionar más trastornos de lo que uno pueda pensar, como verse en peligro y no tener quien le socorra. Todo esto nos conduce a una reflexión íntima sobre los valores que nuestra sociedad considera adecuados y si nosotros mismos somos fieles a ellos.

¹⁸⁶ Oralmente podría expresarse mediante un grito.

Los relatos de *Aspekte* nos proporcionan unos datos concretos¹⁸⁷ de la vida de unas personas – reales o ficticias – que pueden ayudar al estudiante a producir relatos similares, pero los textos no muestran elementos fantásticos¹⁸⁸ concretos que permitan al discente desarrollar su imaginación de manera creativa¹⁸⁹. No obstante, el docente podría plantear al alumnado ponerse en alguna de estas situaciones e imaginar un desenlace diferente al que presenta el texto. Aún así, no consideramos este ejemplo válido para la observación de la función imaginativa.

El texto del músico polaco de *Optimal*, por desgracia, tampoco puede ayudarnos a favorecer el desarrollo de esta función. La historia resulta ser real, sobre acontecimientos de la vida de Dobrek, y posee más un carácter de tipo informativo que de cualquier otro. Esto, sumado a que en su expresión no parece darse atisbo alguno de imaginación, nos conduce a considerar, de igual manera que en el ejemplo anterior, el escaso aprovechamiento¹⁹⁰ en el empeño de nuestro objetivo.

Sin embargo, con el texto que aparece en el manual *Em*, en el que se hace uso de una expresión ciertamente original¹⁹¹ para conseguir un determinado objetivo, a pesar de que no posea

¹⁸⁷ Sobre si han logrado alcanzar sus sueños.

¹⁸⁸ En el sentido de tener conciencia de que se está falseando la realidad.

¹⁸⁹ Como lo hace en la fábula, que crea una situación falsa paralela a la real y cuyo objetivo aparece propuesto en los contenidos de la unidad que tratamos.

¹⁹⁰ Como en el caso del manual *Aspekte*, cuando el docente propone al alumno ponerse en la situación del protagonista de la historia.

¹⁹¹ Pues aprovecha con naturalidad la misma “mala noticia”, esto es, la mala nota, cambiando la perspectiva de los padres de Peter, en un intento de mostrar el hecho como parte de la vida escolar sin necesidad de que haya consecuencias en el futuro.

necesariamente rasgos de creatividad dolosa, sí que cumpliría con esta función, pues Fritz utiliza su imaginación para dar un giro a la situación del protagonista, tratando de que Peter salga airoso del aprieto en el que se encuentra por la mala nota. Así pues, resulta una ejemplificación válida para el ejercicio de creatividad.

La función representativa, siendo ésta propiamente informativa, resulta más fácil de encontrar por lo general en cualquier texto. En la fábula está informando sobre el peligro que supone el lobo. Pero además se ofrece una información de mayor relevancia que subyace en el texto y que suponemos como su finalidad: cuando se miente se crea una desconfianza en el entorno, existiendo la posibilidad de que los demás no vuelvan a creer a y/o en uno.

Efectivamente, cualquier texto – oral o escrito – transmite una información del tipo que fuere. Ese es el uso fundamental de la lengua. No obstante, existen distintas maneras de transmisión de contenidos¹⁹². El objetivo suele ser, generalmente, que la información llegue al receptor de forma clara, comprensible al entendimiento del interlocutor¹⁹³. Por ello, el estudio de la lengua resulta fundamental para poder expresar con claridad, de manera perceptible sin que exista confusión, la información que se quiera comunicar.

¹⁹² Ya sea atendiendo a la forma de expresión o el objetivo que se persiga, entre otros posibles criterios.

¹⁹³ De ahí, que haya que considerar el código en el proceso de comunicación. Resultará necesario que no existan interferencias insalvables como puede serlo el desconocimiento del código. Al mismo tiempo, queremos insistir en la importancia de entender éste no sólo como un constructo léxico-gramatical, sino también cultural.

En los ejemplos de *Aspekte*, sobre los sueños realizados de los narradores, se proporciona una información concreta acerca de determinados acontecimientos en la vida de tres personas distintas, que en principio carece de interés cultural. Sin embargo, subyace también en ellos un valor a considerar, como por ejemplo el de mantener una actitud positiva y luchar por lo que uno desea conseguir. Así pues, podríamos concederle una cierta validez en el análisis de esta función, ya que al fin y al cabo, independientemente de los sucesos acontecidos, aparecen representados ciertos valores sociales.

En este caso, observamos que en el texto de *Optimal* la utilidad es mucho mayor que en las ocasiones anteriores, puesto que ofrece información sobre la biografía del músico polaco Krzysztof Dobrek, que puede resultar más o menos interesante dependiendo del tipo de lector, pero que en cualquier caso facilita unos datos reales sobre personas y lugares, pudiendo así observar la función representativa.

En el texto de *Em* la información que el discente puede aprender sería la relacionada con la vida del escritor Peter Weiss, tanto en alguna calificación obtenida – siendo ésta el motivo del fragmento –, el carácter de cada uno de los personajes como en la relación que el protagonista mantiene con sus padres, y aunque poco más podríamos extraer de este fragmento resulta ser de utilidad para nuestro ejercicio.

No obstante, si comparamos todos los textos, parece resultar de mayor interés o relevancia la información que ofrece la fábula, en

el sentido en que ésta ofrece una información universal; el lobo es un animal peligroso y cuando uno miente puede crear desconfianza en el entorno.

Veamos de manera gráfica los resultados obtenidos hasta el momento en la comparación de todos estos textos¹⁹⁴:

FUNCIONES	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Instrumental	SÍ	NO	NO	NO
Reguladora	SÍ	NO	NO	SÍ
Interactiva	SÍ	NO	NO	SÍ
Personal	SÍ	SÍ	NO	SÍ
Heurística	SÍ	TAL VEZ	SÍ	SÍ
Imaginativa	SÍ	NO	NO	SÍ
Representativa	SÍ	TAL VEZ	SÍ	SÍ

Podemos observar de manera evidente a través de esta tabla que los resultados obtenidos en esta Unidad muestran una clara ventaja por parte de la novela frente a los manuales. Por lo que consideramos que la novela aporta más al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, pudiendo practicar todos los elementos fundamentales que les ayudarían a cubrir sus necesidades básicas. No obstante, *Em* se distancia de los otros dos

¹⁹⁴ Conforme al análisis comparativo de los distintos textos la aplicabilidad de las funciones en cada uno de ellos será determinado según los siguientes criterios: SÍ, NO y TAL VEZ; considerando éste último como una mínima posibilidad de aplicación.

libros de texto en cuanto a efectividad en el ejercicio de las funciones de Halliday.

Veamos a continuación cuántos de los principios de Carter podemos observar en estos textos.

En relación al principio contrastivo podemos considerar en la fábula la elección de vocablos del pastor para expresar su supuesta angustia gritando “*¡el lobo!*”, pero podría haberse decidido por exclamaciones como *socorro*, *ayuda*, etc¹⁹⁵. Como dijimos con anterioridad, aunque la palabra ‘lobo’ no suele ser un vocablo que se utilice para ser auxiliado, el contexto situacional es el elemento que determina tal función de la palabra.

De *Aspekte* podríamos comentar por ejemplo las intervenciones realizadas por la cantante y el amante de la ópera, refiriéndonos tanto a la forma como al contenido, es decir, considerando tanto la expresión como a la actitud que toman frente a sus respectivas situaciones, no cejando en su propósito. En caso de que los estudiantes optasen por una posición distinta a la representada por los personajes, se trabajaría además la expresión. Por otro lado, los relatos se distinguen entre sí por el desarrollo y desenlace de estas personas, lo que podría dar pie a esta comparación.

Desgraciadamente, el ejemplo de *Optimal* cumple relativamente con este principio, ya que la única intervención del protagonista, el músico polaco, no resulta apropiada careciendo de

¹⁹⁵ Expresiones distintas que podrían ser propuestas por el propio alumnado.

interés para su análisis¹⁹⁶. No obstante, si nuestros estudiantes conocieran la trayectoria o comienzos de algún otro cantante podría establecerse algún tipo de comparación entre ambos, aunque no tratase el carácter expresivo.

Sin embargo, el texto de *Em* sí que nos permite realizar un buen estudio en este sentido, pues alguna intervención de Fritz da lugar a la comparación expresiva. Por ejemplo, “*Was machst du denn für ein betrübtes Gesicht?*” podría compararse a una expresión familiar frecuente en español como “¿*Qué haces/Dónde vas con esa cara tan larga/triste?*”. El estudiante podría proponer otras expresiones distintas cuyo significado fuera semejante. O como en: „*Nicht versetzt, genau wie ich*“ [...] „*ich bin viermal sitzengeblieben, alle begabten Männer sind in der Schule sitzengeblieben*“, que nos recuerda a una expresión tan popular como “*Las personas inteligentes suelen ser muy despistadas*”, incluso a veces calificándolas de caóticas.

El principio de continuidad se da entre la fábula y la experiencia personal en la vida cotidiana. Esta continuidad se da en la relación entre ficción y realidad, puesto que las fábulas no son más que relatos extraídos de situaciones reales que advierten sobre las consecuencias de nuestros actos. En este caso referente a las consecuencias que puede llegar a tener las mentiras.

Este principio también se observa en los textos del manual *Aspekte*, puesto que tratan, por un lado, la historia de una cantante que alcanza la fama y luego la pierde; por otra, un aventurero cuyo

¹⁹⁶ „*Japanische Touristen lieben eben andere Musik als ältere Wienerinnen auf dem Markt*“.

afán consiste en realizar expediciones en todo tipo de terrenos y que desde un principio actúa – porque puede¹⁹⁷ – en función de sus intereses, consiguiendo alcanzar lo que desea; y por último, la persona que espera¹⁹⁸ a jubilarse para realizar su sueño, trabajar en la ópera. Estas situaciones pueden darse en la vida de una persona en la vida real y por tanto, los estudiantes pueden establecer comparaciones entre el texto y su reacción en el supuesto caso de encontrarse en la misma situación.

También resulta de utilidad a este respecto el ejemplo de *Optimal*, que narra la experiencia concreta de un chico que desea ser un músico famoso, al que rodean una serie de circunstancias y que decide realizar cosas nuevas, marcharse a otro país, etc. Todos estos acontecimientos siempre servirán para establecer relaciones comparativas con las experiencias de nuestro alumnado, especialmente en la actualidad; ya sea, traslado mediante becas de estudio, para trabajar y labrarse un futuro, etc.

De la misma manera con el texto de *Em* podemos trabajar sobre este principio, pues presenta una situación escolar cotidiana, la obtención de una mala nota, en la que los discentes pueden encontrarse en algún momento de sus vidas. También podría preguntar el profesor al alumnado si éstos tuvieron tanta suerte como Peter y hubo alguien presente en ese momento que intentaran sacarles del aprieto, como hizo Fritz.

¹⁹⁷ Especialmente si lo comparamos con el protagonista del siguiente texto, a quien pusieron impedimentos desde un principio.

¹⁹⁸ Más que esperar puede tratarse más bien de coincidir, pero lo importante es que lo consigue.

Para el análisis del principio de inferencia o deductivo se pretende poner al estudiante en situación con la fábula y que profundice en la manera de expresar determinadas emociones e intenciones, como las que se presentan en el texto, esto es, aburrimiento, engaño o disfrute, partiendo de la actuación del protagonista del relato, así como atender a la comprensión del texto, es decir, que lleguen a dilucidar la moraleja de la fábula.

Estrechamente relacionado con el principio anterior, y con referencia al texto de *Aspekte* se les propone a los alumnos que manifiesten sus reacciones encontrándose en la misma situación que estas personas¹⁹⁹, y posteriormente, que expresen según sus opiniones el significado global de los textos, a modo de enseñanza moral.

De igual manera al ejemplo anterior, con el texto de *Optimal* sobre el músico en Viena, podríamos plantearles a los discentes ponerse en su lugar, la de tener que marcharse de su país por motivos laborales, pudiendo deberse al deseo de lograr un sueño o la de conseguir un buen porvenir, con la finalidad de conocer cómo actuarían ellos en esa misma situación.

El texto de Peter Weiss del manual *Em*, sin embargo, no presenta una situación en la que sea necesario extraer un significado general del texto, en todo caso, resultaría interesante analizar la finalidad que persigue Fritz cuando realiza sus intervenciones, es decir, eludir que vituperen al joven Peter.

¹⁹⁹ Aunque nuestros estudiantes todavía son de temprana edad, con toda probabilidad tienen sueños que les gustaría realizar. Se trata de explotar estas posibilidades.

El principio de familiaridad es de gran importancia en la enseñanza de cualquier tipo de materia²⁰⁰, en especial, en el aula de lengua extranjera. Un concepto tan complejo como la mentira debe partir de un texto conocido para una mejor comprensión y un estudio más profundo. Por ello, la fábula del pastor y el lobo resulta ser un texto muy adecuado para este propósito. Con toda seguridad nuestros alumnos han oído hablar de ella alguna vez.

El texto que se nos presenta en *Aspekte* narra unos acontecimientos cuya posibilidad de que sucedan es viable²⁰¹, como de hecho – refiriéndonos a la cantante que a pesar de haber tenido su momento de gloria, acaba finalmente en el olvido – ha ocurrido alguna vez en la vida de algún que otro famoso²⁰². Así pues, tratándose de una cuestión real resulta factible estudiar este principio con este ejemplo.

Efectivamente, también cumple con este principio el texto de *Optimal*, puesto que resulta cada vez más común la migración de personas – como hizo el músico polaco Dobrek – con el objetivo de mejorar su estatus, especialmente, económico.

Así también, con el fragmento de *Em* este principio se observa en la situación del joven Peter que llega a su casa con malas notas; situación en la que si ninguno de nuestros alumnos se ha encontrado alguna vez, con toda seguridad, conocen a alguien que sí ha pasado por esa situación.

²⁰⁰ Siempre que sea posible.

²⁰¹ El deseo de conseguir un sueño, independientemente de que se alcance o no.

²⁰² En especial, y sin ánimo de ironizar, algunos de los cantantes que han pasado por Eurovisión.

Para finalizar con el análisis de los principios presentados por Carter, debemos mencionar que la conocida fábula resulta muy adecuada para el desarrollo del principio crítico, favoreciendo que cada estudiante exprese su opinión personal sobre la historia narrada y expongan los argumentos que respalden sus opiniones. De hecho, como se puede observar en nuestro trabajo, el estudio de la misma se realizará desde una perspectiva crítica.

También los textos que aparecen en los manuales de lengua son apropiados, pues como hemos comentado con anterioridad, tanto los relatos sobre los sueños cumplidos tratados en *Aspekte* como el del músico polaco de *Optimal* y, así como el de Peter Weiss de *Em* presentan situaciones de relativa cotidianeidad, cuyo interés puede ser alto en el entorno de nuestro alumnado.

Tanto la historia de la cantante²⁰³ como la del famoso músico Krzysztof Dobrek²⁰⁴ pueden considerarse ejemplos de lucha frente la adversidad, y en éste último caso con feliz desenlace. El texto de *Optimal* podría ser de utilidad para aplicar este principio, argumentando por ejemplo si creen que merece la pena estar tantos años en unas circunstancias concretas como las que padece Dobrek para llegar a conseguir la fama que posee este músico.

En el caso del texto de *Em*, podría por ejemplo plantearse si la actitud de los distintos personajes y la expresión – en el caso concreto de Fritz – es acertada o no. O incluso, si en la vida real los padres de un chico que ha llevado malas notas a casa, mantienen la

²⁰³ En *Aspekte*.

²⁰⁴ En *Optimal*.

misma actitud que los de Peter gracias a un comentario de un amigo de la familia.

Así, considerando todo lo mencionado hasta el momento en relación a estos principios, procedemos a presentar a continuación una nueva tabla con los resultados²⁰⁵ de la comparación realizada entre los textos:

PRINCIPIO	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Contrastivo	SÍ	SÍ	NO	SÍ
Continuidad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Inferencia o deductivo	SÍ	SÍ	SÍ	TAL VEZ
Familiaridad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Crítico	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

Comprobamos con más claridad que efectivamente todos los textos cumplen en grado más que satisfactorio con los principios establecidos por Carter, como principios curriculares en la enseñanza de lengua mediante textos²⁰⁶.

No obstante, una vez revisadas las funciones y los principios podemos concluir que, al menos en esta unidad didáctica, ha aportado muchos más contenidos de interés la fábula de la lectura

²⁰⁵ Los criterios de evaluación de los textos son idénticos a los de la tabla anterior dedicada a las funciones básicas.

²⁰⁶ Carter, Ronald / McCarthy, Michael, *Language as Discourse: perspectives for language teaching*, London [etc.], Longman, 1994, pp.166.

obligatoria que los textos presentados en los manuales de lengua. Destacando de entre ellos el manual *Em* con un mayor porcentaje de efectividad al respecto²⁰⁷. Escogimos la fábula como ejemplo para trabajar sobre el imperfecto en alemán, y hemos visto aquí cómo puede obtenerse mucho más provecho del texto para profundizar en aspectos de carácter sociocultural. Por lo que, después de este breve análisis comparado y, como mencionamos al inicio de este trabajo, no nos oponemos a la enseñanza de lengua a través de un manual, porque de hecho en este trabajo pretendemos combinar la novela con el libro de texto, pero sí creemos necesario que se ofrezca a los discentes textos auténticos que reflejan otras muchas cosas también muy importantes en una comunicación en lengua extranjera²⁰⁸. Por ejemplo, en la fábula, además de unos contenidos léxico-gramaticales, el estudiante también observa unos valores o actitud que define de alguna manera el carácter de una determinada comunidad cultural.

5. Conclusiones:

Con nuestra propuesta metodológica hemos logrado los objetivos perseguidos, pues los alumnos han aprendido:

²⁰⁷ Debemos considerar que el ejemplo presentado en este manual es un texto de carácter literario, lo que confirmaría nuestra hipótesis.

²⁰⁸ Por ejemplo, valores morales, tradiciones, paisajes característicos, estructura social, etc.

- A reconocer el tiempo de *Präteritum* en la lectura, siendo reforzado y pasando al estudio profundo²⁰⁹ posteriormente con el manual de lengua.
- A establecer comparaciones culturales mediante valores – en este caso universales. En la puesta en común de las investigaciones realizadas por los estudiantes se ha discutido sobre la finalidad moral de la fábula desde una perspectiva crítica y se han conocido fabulistas²¹⁰.
- A utilizar de manera creativa expresiones dolosas a través de la imaginación.
- A trabajar en grupo, siendo responsables de su propio aprendizaje y colaborando para alcanzar el beneficio del grupo. Con la investigación han aprendido a extraer los contenidos más relevantes del compendio de información y a sintetizar en su exposición en el aula.

Como hemos comprobado la forma en que hemos hecho uso de los materiales de trabajo²¹¹ ha sido muy satisfactoria sacando un máximo rendimiento de la lectura obligatoria, así como del potencial intelectual y crítico del alumnado.

Por otra parte, con nuestra propuesta metodológica hemos logrado que el alumno extraiga información sobre fabulistas españoles y alemanes, y establecer relaciones interculturales,

²⁰⁹ Explicaciones del profesor, realización de actividades varias, entre ellas la producción de frases y textos breves haciendo uso de este tiempo verbal.

²¹⁰ Aunque dependerá en parte la lengua de estudio – monolingüe o bilingüe – el profesor refuerza este conocimiento de forma bilateral.

²¹¹ Hay que entenderlo aquí como los materiales para estudiar la asignatura.

responsabilizándose de su propio estudio; ha sido iniciado en la investigación haciendo uso de material tecnológico en combinación con los tradicionales, pues utiliza desde internet hasta la entrevista familiar, para, en este caso – como herencia oral de generación en generación – acceder a fábulas narradas por personas mayores. Además, ha intervenido en un debate de clase en el que ha tenido que exponer y argumentar sus valoraciones personales. Consideramos por estas – entre otras cuestiones²¹² – que este método resulta más completo frente a los tradicionales.

²¹² Las que atañen a los contenidos literarios y culturales.

Unidad 2: La ruptura como sentimiento acultural²¹³.

Texto 2:

1

Vierzehn Monate später

»Herrje, was ist das denn?«

Mum trat so heftig auf die Bremse, dass ich nach vorn geworfen und gleich darauf schmerzhaft vom Sicherheitsgurt zurückgerissen wurde.

»Autsch!«

Irritiert sah ich zu Mum. Ich war auf der Fahrt eingenickt gewesen und nun schlug mir das Herz vor Schreck bis zum Hals.

»Du meine Güte«, stieß Mum hervor, ohne mich anzusehen.

»Was ist denn los?«

Ich blinzelte gegen das grelle Sonnenlicht an. Mühsam konnte ich die Autoschlange ausmachen, die sich keine fünfzig Meter vor uns auf der Landstraße staute.

»Ein Unfall?«

»Irgendetwas brennt da vorn.«

Mum zeigte zum Anfang des Staus, doch die tief stehende Sonne blendete viel zu sehr. Es kam mir vor, als versuchte ich, Details auf einem überbelichteten Foto zu erkennen.

Ich hob meine Sonnenbrille auf, die bei Mums abruptem Bremsmanöver in den Fußraum gefallen war, und dann sah auch ich die schwarze Rauchsäule, die kerzengerade zum wolkenlos blauen Himmel aufstieg.

Um uns herum flackerten Kornfelder und Wiesen in der drü-

²¹³ Aquí pretendemos hacer hincapié en los sentimientos comunes o dicho de otra manera, los que compartimos todas las culturas.

ckenden Spätnachmittagshitze. Grillen zirpten und über der hügeligen Landschaft lag der süßlich schwere Sommergeruch von Beerensträuchern, trockenem Gras und Getreide.

Ich wischte mir den Schweiß von der Stirn. Mein T-Shirt klebte mir am Leib und ich sehnte mich nach einer kalten Dusche. Mums alter Punto hatte noch keine Klimaanlage und ich kam mir vor wie ein Backhähnchen im Ofen.

»Wo sind wir eigentlich?«

»Kurz vor Ulfingen.« Da es nicht weiterging, stellte Mum den Motor ab und reckte den Kopf aus dem Fenster. »Sieht aus, als würde da vorn ein Feld brennen. Oder was meinst du?«

»Na prima«, murmelte ich und sah mich nochmals um. Weit und breit kein Haus. Nur Hügel, Felder und Felsen. Ich seufzte. Das sollte nun also meine neue Heimat werden. »Echt großartig.«

Ich musste an den Aufkleber denken, den mir Bea einmal geschenkt hatte – damals, als wir noch Freundinnen gewesen waren:

FAHLENBERG IST NICHT DER ARSCH DER WELT,
ABER MAN KANN IHN VON HIER AUS SCHON SEHR
GUT ERKENNEN.

Wer immer sich diesen Spruch ausgedacht haben mochte, hatte bestimmt vom Fahlenberger Kirchturm in die Richtung gesehen, in der irgendwo Ulfingen lag – Ulfingen, und sonst nichts außer dieser Einöde.

Hinter den sieben Bergen, bei den sieben Zwergen, dachte ich, konnte aber nicht wirklich darüber lachen.

»Warum musstest du ausgerechnet hierher ziehen, Mum?«

Mum lehnte sich wieder in ihren Sitz zurück, nahm die Straßenkarte vom Armaturenbrett und wedelte sich damit Frischluft zu. Dann wandte sie mir ihr Gesicht zu.

»Weil ich hier einen Job gefunden habe, ganz einfach.«

Ich sah mein Spiegelbild in den großen Gläsern ihrer Sonnenbrille: ein verschwitztes Mädchen, dessen kurze schwarze Haare in der Stirn klebten und das mit frustriertem Gesicht zu mir zurückblickte.

»Ich weiß«, sagte ich und seufzte. »Aber es hätte doch bestimmt auch andere Jobs gegeben. In diesem Nirgendwo will doch keiner tot überm Zaun hängen.«

»Nun hab dich nicht so, Schätzchen. Dir wird es hier bestimmt noch gefallen, wirst sehen. Ist ein schmuckes kleines Fleckchen, fast wie damals bei Oma in Cefalù.«

»Kleinsizilien auf der Schwäbischen Alb? Kann ich mir nur sehr schwer vorstellen.«

»Wo bleibt denn deine Fantasie, cara?«

Ich griff ihre Hand mit dem provisorischen Fächer und drehte sie so, dass sie auch mir etwas Luft zuwedelte. Viel brachte das allerdings nicht.

»Im Augenblick versteckt sich meine Fantasie vor der Hitze.«

Ich dachte an den Prospekt der Berliner Kunsthochschule, den ich gleich nach meiner Ankunft im neuen Haus an einer auffälligen Stelle platzieren würde, so wie in meinem ehemaligen Zimmer.

Dieser Prospekt war mein *Nicht-mehr-lange*-Motivator, der mir über die Tage hinweghalf, an denen ich glaubte, im Kleinstadtelend ersticken zu müssen.

Berlin war mein großes Ziel. Ich wollte endlich raus aus der spießigen Welt der Kaninchenzüchter, Blaskapellen und Kleingartenvereine, hinein ins pulsierende Großstadtleben.

Dort würden mich interessante Menschen erwarten, andere Kulturen, riesige Bibliotheken, Kunstaussstellungen, Livekon-

zerte und Multiplex-Kinos mit Leinwänden, so groß wie die Außenfassaden der Dorfkinos, die ich bisher kannte.

Es würde ein Leben werden, von dem wohl jede Sechzehnjährige – *fast Siebzehnjährige!* – träumt.

Alles, was ich für diesen Neustart brauchte, war ein gutes Abi, und daran hatte ich die letzten Monate hart gearbeitet – trotz allem, was im vergangenen Jahr passiert war. Und bis es endlich geschafft war, musste ich einfach noch ein wenig durchhalten.

»Hier, trink etwas.«

Mum reichte mir die Flasche von der Rückbank. Das Mineralwasser war inzwischen lauwarm geworden und schmeckte übel.

»Hast du heute schon deine Tabletten genommen, cara?«

Ich verdrehte die Augen. »Ja, Mum.«

»Und du hast wirklich mit deinem Arzt wegen der Anschluss-therapie gesprochen?«

»Ja, hab ich.«

»Hast du auch an den Überweisungsschein gedacht?«

»Himmel, ja doch! Nun fang nicht schon wieder damit an.«

Sie nahm ihre Sonnenbrille ab und lächelte verlegen, weil sie mich nun schon zum dritten Mal dasselbe fragte.

»Ich will doch nur dein Bestes, mein Schatz.«

»Ich weiß, Mum. Aber so allmählich nervt es mich, ständig danach gefragt zu werden, ob ich an alles gedacht habe. Die letzten vier Monate bei Tante Lydia waren schon Stress genug.«

»Nun sei nicht ungerecht, Doro! Du solltest froh sein, dass du bis zum Ende des Schuljahrs bei ihr wohnen konntest. Das hast du selbst so gewollt, vergiss das nicht.«

»Ich bin ihr ja auch dankbar«, entgegnete ich und meinte es auch so.

Es war ein wirklich netter Zug von Tante Lydia gewesen, mich bei sich aufzunehmen, damit ich nicht gleich nach der Trennung meiner Eltern die Schule hatte wechseln müssen. Ich hatte befürchtet, dass sich meine Noten verschlechtern könnten, wenn ich meine restlichen Klausuren für dieses Jahr an einer fremden Schule hätte schreiben müssen. Die vielen plötzlichen Veränderungen in meinem Leben hatten mich schon genug belastet.

»Aber du weißt doch, wie Tante Lydia so drauf ist. Mit ihrer übertriebenen Fürsorge kann sie manchmal eine echte Nerven-säge sein. Also, bitte, Mum, werde du es nicht auch noch, okay?«

Mum schürzte die Lippen und nickte.

»Ich glaube, dein neuer Psychologe ist wirklich nett«, sagte sie, offensichtlich bemüht, das Thema zu wechseln. »Er hat mir gleich einen Kennenlerntermin für dich gegeben. Morgen Vormittag.«

»Morgen schon?«

»Ja, was ist so schlimm daran? Du hast doch Ferien.«

»Eben drum.«

»Doro, ich werde das nicht mit dir diskutieren, verstanden? Er ist übrigens unser Nachbar, wohnt gleich gegenüber.«

»Auch das noch. Superpraktisch! Da hast du ja genau das richtige Haus ausgesucht.«

Missmutig sah ich aus dem Seitenfenster zu einem Plakat, das für ein Benefizkonzert irgendeiner lokalen Rockband warb. EIN FREIGETRÄNK IM EINTRITT INBEGRIFFEN, stand unter dem Datum, und ich dachte: *Ja, damit ködert man hier die Leute bestimmt.*

»Na also«, sagte Mum erleichtert und setzte ihre Sonnenbrille wieder auf, »es geht weiter.«

Die Autoschlange hatte sich wieder in Bewegung gesetzt, allerdings ging es nur im Schnecken tempo voran.

»Hat sich dein Vater eigentlich noch einmal bei dir gemeldet?«

Mums Frage klang beiläufig, aber ich wusste, dass es ihr nicht so gleichgültig war, wie sie vorgab. Mir ging es ja selbst nicht anders.

»Nein, das Letzte, was ich von ihm gehört habe, war, dass er einen Käufer für unser Haus gefunden hat. Ist aber schon wieder zwei Wochen her.«

»Dann ist er jetzt wohl zu *ihr* gezogen?«

Mum betonte das Wörtchen *ihr*, als würde sie es auswürgen. Gemeint war damit Simone, die ehemalige Kollegin meiner Eltern und der Hauptgrund, warum Mum ihre Stelle im Personalbüro der Fahlenberger Motorenwerke gekündigt hatte.

Zwei Monate nach Kais Tod hatte Paps eine Affäre mit ihr gehabt. So hatte er es jedenfalls bezeichnet. *Eine Affäre*. Als ob es dadurch weniger schlimm gewesen wäre. Er sei einfach schwach gewesen, hatte er uns erklärt, nachdem Mum davon erfahren und ihn zur Rede gestellt hatte. Kais Tod, Mums anschließende Depressionen, wegen denen sie wochenlang kaum aus dem Bett gekommen war, und mein Klinikaufenthalt nach dem Schock seien einfach zu viel für ihn gewesen. Als ob *uns* da einer gefragt hätte, ob es uns zu viel war!

Seine Entschuldigung hatte ich nicht gelten lassen können – und Mum schon gleich zweimal nicht. Für mein Gefühl hatte er nicht mal aufrichtig geklungen – und danach hatte er weder um Mum gekämpft noch seine angebliche *Affäre* beendet. Stattdessen hatte er sofort in Mums Scheidungswunsch eingewilligt und damit auch den letzten Funken Respekt verspielt, den sie ihm noch entgegengebracht hatte.

Ich konnte Paps nicht verstehen. Sein Verhalten machte mich ratlos und wütend. Er hatte uns beiden das Herz gebrochen – so kitschig das auch klingen mag, es war so.

Als er mir später anbot, ich könne gerne noch bei ihm wohnen bleiben, bis ich zu Mum nach Ulfingen ziehe, hatte ich abgelehnt und lieber bei seiner Schwester gewohnt – bei meiner überfürsorglichen Tante Lydia, die mir zum Abschied ein dickes Lebensmittelpaket in die Hände gedrückt hatte und die das Verhalten ihres Bruders ebenfalls nicht verstehen konnte.

»Männer eben«, hatte sie gesagt. »Mach es so wie ich, bleib ledig.«

»Das ist kein Feld«, sagte Mum und holte mich damit aus meinen Gedanken zurück.

»Was?«

»Das Feuer. Da vorne brennt etwas, aber nicht das Feld. Ist da nicht ein See?«

Die Sonne schien uns direkt ins Gesicht, und Mums Windschutzscheibe hätte dringend eine Reinigung gebraucht, aber die Sprühanlage der alten Klapperkiste war defekt. Erst als wir noch ein weiteres Stück vorwärtsgekommen waren, sah auch ich den See. Von Weitem hatte das dürre Schilf noch wie eines der vielen Getreidefelder ausgesehen, aber nun erkannte ich die große Wasserfläche, die hinter den hohen Halmen verborgen lag.

Und dann sahen wir den Grund für die schwarze Rauchsäule.

Nahe am Ufer stand ein brennender Kleinbus. Viel hatte das Feuer nicht von ihm übrig gelassen, die Karosserie war komplett verkohlt, und noch immer schlugen Flammen aus den geborstenen Scheiben.

Der Kleinbus stand leicht zur Seite geneigt, und ich roch den beißenden Gestank nach verbranntem Reifengummi und dem

dampfenden Löschmittel, mit dem die Feuerwehr dem Brand Herr zu werden versuchte.

Ich löste den Sicherheitsgurt und stemmte meinen Oberkörper aus dem Seitenfenster. Am Anfang des Staus sah ich mehrere Polizei- und Feuerwehrfahrzeuge und einen Sanitätswagen, der in diesem Moment ohne Blaulicht davonfuhr.

Kein gutes Zeichen.

Polizisten gestikulierten den Fahrern vor uns, sie mögen doch zügig weiterfahren, aber die meisten schlichen mit neugieriger Langsamkeit an dem brennenden Fahrzeug vorbei, ehe sie schließlich auf der Umleitung über einen Feldweg beschleunigten.

Als wir dicht an die Brandstelle herangekommen waren, konnte ich die Stimmen einiger Autofahrer und Polizisten hören. Im Dröhnen der Motoren verstand ich jedoch nur Satzketten.

»... aufpassen, dass die Flammen nicht übergreifen ...«

»... Brandstiftung ...«

»... diese jungen Leute ...«

»... einfach unverständlich ...«

Dann kamen wir endlich an der Absperrung an und Mum folgte der ausgewiesenen Umleitung.

Nun ging es schneller vorwärts. Holpernd fuhren wir den staubigen Feldweg entlang, und ich drehte mich nach hinten, um zu sehen, ob meine Taschen auch sicher auf der Rückbank lagen.

Durch die Staubwolke, die wir hinter uns aufwirbelten, erkannte ich die dunklen, lang gezogenen Umrisse eines Leichenwagens, der gemächlich über die Hauptstraße zur Unglücksstelle fuhr.

Der graubraune Staubwirbel ließ die Szene mit dem Leichenwagen aussehen wie in einem uralten Film. Die schwarze Lackierung des Autos glänzte in der Sonne und das Licht schien irgendwie unwirklich.

Wie damals bei Kai, dachte ich. Und plötzlich war mir trotz der Hitze eiskalt.

1. Nivel: B1
2. Tiempo de clase: 4 sesiones de 50 min. Tarea fuera del aula: 180 min. Una sesión de 120 min. y otra de 60 min.
3. Materiales: manual de lengua, texto seleccionado de la lectura obligatoria *Mein böses Herz* (capítulo 1), fichas con actividades creadas por el profesor.
4. Realización: individual y en grupo

1. Objetivos:

- a. Gramatical: aprender a reconocer las oraciones de relativo y ser capaz de producir oraciones de este tipo.
- b. Cultural: traslado a otro lugar. Establecer relaciones comparativas interculturales a través de experiencias personales y/o ajenas.
- c. Temático: la ruptura. Aprender léxico relacionado con el tema para poder expresar de manera adecuada los sentimientos dolorosos.

d. Actitudinal: ser responsable de su propio aprendizaje, desarrollar una actitud crítica y argumentar razonadamente sus juicios de valor.

2. Planificación de la actividad:

a. En el aula:

- El profesor presenta el texto escogido de la lectura obligatoria con el que se introduce la oración de relativo. Se lee en el aula y se aclaran las dudas léxico-gramaticales. Se pretende que el estudiante aprenda a reconocer este tipo de frases en la lectura, siendo reforzado este conocimiento en la última de las sesiones dedicadas a este contenido con el manual de lengua.

- El profesor plantea una serie de preguntas acerca de las mudanzas o traslados a otros lugares, con la intención de orientar al alumno en la búsqueda de información sobre los gustos y preferencias que las personas suelen considerar a la hora de buscar un nuevo domicilio. Esta tarea será realizada por los estudiantes en casa y/o en la biblioteca. En esta ocasión se permite recurrir en mayor medida a los datos que les pueda ofrecer internet, bien en páginas de noticiarios bien en otras dedicadas a este tema²¹⁴.

- Puesta en común en el aula de la información recopilada, expresando opiniones críticas sobre los datos ofrecidos por cada uno de los grupos.

²¹⁴ El profesor facilitará bibliografía a este respecto.

- El profesor realiza preguntas sobre cuestiones culturales, con el fin de establecer relaciones tanto de similitud como de diferencia cultural respecto a los gustos y cuestiones que conducen a una persona o familia a decantarse por el traslado a un lugar concreto. El docente tratará de hacer hincapié en aquellos aspectos que distinguen unas culturas de otras, considerando en ellas una mayor dificultad de entendimiento.

- A modo de debate los grupos ofrecerán soluciones al problema propuesto en la primera de las sesiones.

- A través del manual de lengua se imparte la oración de relativo y se realizan las actividades habituales relacionadas con este contenido, tanto las que aparecen en el manual como las creadas por el profesor.

b. Fuera del aula:

- Los alumnos buscan, tanto en internet como en las fuentes facilitadas por el docente,²¹⁵ información sobre mudanzas, traslados, viajes, etc. Se tendrá especial atención

²¹⁵ Que dependerá en gran medida de las fuentes bibliográficas que aborden esta cuestión y se encuentren disponibles en la biblioteca del Centro o del material que el profesor pueda proporcionar. Resultaría interesante que los alumnos accedieran a páginas de foros en los que se habla sobre una determinada ciudad o aportan recomendaciones de distinta índole como por ejemplo, <http://berlinenespanol.net/foros/tema/vivir-en-las-afueras-de-berlin/>, o ésta otra <http://unizar.es/universa/files/internacional/Berlin.pdf> donde se dan consejos muy prácticos en variedad de aspectos y además proporciona otros enlaces. Debemos aclarar que si hemos buscado páginas sobre Berlín ha sido a modo de ejemplo, pero se podría realizar la búsqueda sobre cualquier otra ciudad.

a los motivos que impulsan a estos traslados y se tomará como objetivo principal aquellos que han sido provocados por la separación de los cónyuges o por enemistad con algún ser querido. Dependiendo del nivel de lengua del alumnado la búsqueda podrá realizarse en español y en alemán, pudiendo establecer así diferencias culturales a este respecto.

- Formando pequeños grupos los estudiantes realizarán encuestas a distintas personas con la finalidad de obtener una estadística de las preferencias sobre lugares, tipo de vivienda, etc.

- Los estudiantes deberán reflexionar sobre las oraciones de relativo y los pronombres que se utilizan para introducir este tipo de frases.

- Posteriormente a la puesta en común y preguntas planteadas por el docente, los grupos han de reunirse con la finalidad de solucionar el caso.

ESPACIO	ACTIVIDAD	TIEMPO SESIÓN
En el aula	El profesor introduce la oración de relativo a través del texto seleccionado de la lectura obligatoria.	35 min.
En el aula	El profesor plantea cuestiones sobre los traslados, viajes, etc.	15 min.
Fuera del	Búsqueda de información sobre	

aula	mudanzas y traslados relacionados con la ruptura de una relación (amistosa o amorosa). Realización de encuestas. Reflexión sobre el contenido gramatical.	120 min.
En el aula	Puesta en común en el aula de la información recopilada.	15 min.
En el aula	El profesor realiza preguntas sobre las diferencias culturales a este respecto con el fin de establecer comparaciones.	35 min.
Fuera del aula	Los discentes se reunirán con sus grupos para alcanzar las posibles soluciones al problema planteado.	60 min.
En el aula	Resolución del problema mediante el debate de grupos.	50 min.
En el aula	Con el manual de lengua se imparte la oración de relativo. Se realizan actividades del manual y las elaboradas por el profesor.	50 min.

3. Metodología:

La metodología que aplicamos en cada una de las unidades es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Los alumnos tendrán que realizar una investigación en grupo sobre la temática de esta unidad, en la que habrán de compilar material sobre: qué motivos impulsan a realizar un traslado de domicilio, a qué tipo de lugares prefieren trasladarse las personas, qué tipo de vivienda suelen escoger como residencia; y a ser posible, tomar datos de páginas alemanas, si el nivel lo permite, con el fin de establecer relaciones culturales. El tiempo empleado en esta actividad será de 60 minutos. Además, el alumnado deberá realizar una encuesta para recabar estos mismos datos de primera mano; se estima que para esta actividad será suficiente una dedicación de 60 minutos.

Como en la unidad anterior, así como en las próximas, el problema a resolver posee dos objetos de análisis: uno cultural, en el que habrá que descubrir qué porcentaje de traslados domiciliarios es debido a rupturas familiares y comparar los datos de España y Alemania; otro gramatical, que consiste en el aprendizaje de las oraciones de relativo.

En la primera sesión se introduce el contenido gramatical correspondiente mediante la lectura del texto que el docente ha seleccionado para su análisis. Se explican las dudas léxico-gramaticales. Tomando como ejemplo este párrafo²¹⁶ del texto observamos las siguientes oraciones:

²¹⁶ Dorn, Wulf, *Mein böses Herz*, München, cbt Verlag, 2012, pp. 20-22.

„Warum musstest du ausgerechnet hierher ziehen, Mum?“

Mum lehnte sich wieder in ihren Sitz zurück, nahm die Straßenkarte vom Armaturenbrett und wedelte sich damit Frischluft zu. Dann wandte sie mir ihr Gesicht zu.

„Weil ich hier einen Job gefunden habe, ganz einfach“.

Ich sah mein Spiegelbild in den großen Gläsern ihrer Sonnenbrille: ein verschwitztes Mädchen, **dessen** kurze schwarze Haare in der Stirn klebten und **das** mit frustriertem Gesicht zu mir zurückblickte.

„Ich weiß“, sagte ich und seufzte. „Aber es hätte doch bestimmt auch andere Jobs gegeben. In diesem Nirgendwo will doch keiner tot überm Zaun hängen.“

„Nun hab dich nicht so, Schätzchen. Dir wird es hier bestimmt noch gefallen, wirst sehen. Ist ein schmuckes kleines Fleckchen, fast wie damals bei Oma in Cefalù.“

„Kleinsizilien auf der Schwäbischen Alb? Kann ich mir nur sehr schwer vorstellen.“

„Wo bleibt denn deine Fantasie, cara?“

Ich griff ihre Hand mit dem provisorischen Fächer und drehte sie so, dass sie auch mir etwas Luft zuwedelte. Viel brachte das allerdings nicht.

“Im Augenblick versteckt sich meine Fantasie vor der Hitze“.

*Ich dachte an den Prospekt der Berliner Kunsthochschule, **den** ich gleich nach meiner Ankunft im neuen Haus an einer auffälligen Stelle platzieren würde, so wie in meinem ehemaligen Zimmer.*

*Dieser Prospekt war mein Nicht-mehr-lange-Motivator, **der** mir über die Tage hinweghalf, an **denen** ich glaubte, im Kleinstadteland ersticken zu müssen.*

Berlin war mein großes Ziel. Ich wollte endlich raus aus der spießigen Welt der Kaninchenzüchter, Blaskapellen und Kleingartenvereine, hinein ins pulsierenden Großstadtleben.

*Dort würden mich interessante Menschen erwarten, andere Kulturen, riesige Bibliotheken, Kunstausstellungen, Livekonzerte und Multiplex-Kinos mit Leinwänden, so groß wie die Aussenfassaden der Dorfkinos, **die** ich bisher kannte.*

El docente extrae estas frases introducidas por los correspondientes pronombres relativos para que los alumnos

produzcan oraciones similares²¹⁷ con la finalidad de practicar este contenido. Además de la producción de textos, los estudiantes deberán distinguir este tipo de oración frente a otros tipos que ya conozcan²¹⁸. Después de estos ejercicios los estudiantes deberán aprender a estructurar estas frases y reconocer los pronombres que se utilizan para introducir las mismas.

Unos minutos antes de que termine la clase les plantea el traslado de residencia con motivo de una separación o ruptura como objeto del estudio cultural. El docente orienta al alumnado en esta investigación y le pide que preste atención a los distintos tipos de oración que aparecen en estas informaciones. Con ello, el estudiante realiza de manera consciente una lectura profunda en el análisis de estos contenidos.

En la segunda sesión se realiza la puesta en común de los resultados obtenidos de la investigación correspondiente a los datos obtenidos de las fuentes web, bibliográficas u otras²¹⁹, así como de las encuestas realizadas en la calle. A continuación, el profesor realiza una serie de preguntas al alumnado, como por ejemplo:

- ¿Te has mudado alguna vez a otro sitio?
- ¿Cuál fue el motivo?
- ¿Te gustaba la idea del traslado?
- ¿Te gustó más o menos tu nueva residencia?

²¹⁷ Haciendo uso de los mismos pronombres, pero modificando los sujetos y los complementos.

²¹⁸ Por ejemplo, otras cuya subordinación obligue al verbo a ir al final de la frase.

²¹⁹ Que el profesor haya considerado oportuno revisar.

- ¿Te supuso mucho esfuerzo acostumbrarte al nuevo lugar?

A continuación el profesor plantea las siguientes cuestiones:

- Si tuvieras que decidir vivir en otra ciudad o país, ¿a dónde te gustaría ir?

- Qué motivos te impulsarían a decidir un traslado de residencia.

- ¿Crees que podrías adaptarte sin problemas a las costumbres de la nueva ciudad o país? ¿Con qué tipo de situaciones conflictivas crees que podrías encontrarte?

- ¿Intentarías relacionarte rápidamente con las personas del entorno o preferirías tomar contacto poco a poco?

En la tercera sesión se procederá a dar resolución al caso de esta unidad mediante el debate grupal. Los estudiantes deberán expresar sus ideas de manera organizada, argumentando con coherencia sus valoraciones personales. También deberán respetar el turno de palabra, dejando terminar las exposiciones de sus compañeros sin interrupciones.

La última sesión destinada a la aclaración de las oraciones de relativo se imparte a través del manual de lengua; en ésta se llevará a cabo la realización de ejercicios relacionados con este contenido tanto del manual como de las fichas creadas por el profesor.

4. Manejo de competencias en la resolución del Problema²²⁰:

Veamos qué beneficios nos aporta el empleo del texto seleccionado para el estudio de la oración de relativo. En primer lugar, el alumno podrá observar que en una narración estas frases suelen ser recurrentes, pues ayudan a aclarar cuestiones que han sido referidas con anterioridad. Este hecho es observado por el discente durante su investigación, debiendo distinguir este tipo de oraciones de otras, lo que no debe suponerle un gran esfuerzo debido a las características propias de éstas²²¹. Así pues, el alumno accede a un texto auténtico, aunque éste sea analizado en partes para poder extraer así el contenido gramatical, temático y cultural; esto es, el relativo, los traslados y la ruptura. Todos estos contenidos han sido ya analizados de un modo u otro por el estudiante antes de su puesta en común mediante las pautas que el profesor va marcando. Como mencionamos anteriormente, esto supone que el alumno se responsabiliza de su propio aprendizaje, analizando todos estos elementos y comparándolos, también culturalmente, con los que les son propios.

Procediendo a continuación al estudio de las funciones básicas y tomando como modelo el mismo fragmento de la novela *Mein böses Herz* que hemos utilizado antes para ejemplificar las oraciones de relativo, observamos que la función instrumental aparece especialmente en los casos en los que alguno de los

²²⁰ Funciones ejercitadas y principios cumplidos.

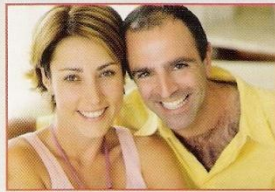
²²¹ Pues aparecen precedidas de un pronombre relativo y expresan una información complementaria sobre la frase anterior.

personajes realiza una pregunta con intención de que ésta sea respondida para satisfacer su curiosidad; por ejemplo: „*Warum musstest du ausgerechnet hierher ziehen, Mum?*” o „*Wo bleibt denn deine Fantasie, cara?*“. Sin embargo, también en frases como „*Aber es hätte doch bestimmt auch andere Jobs gegeben. In diesem Nirgendwo will doch keiner tot überm Zaun hängen.*“, en la que la protagonista persigue el objetivo de conseguir que su madre cambie de opinión.

Si observamos ahora uno de los textos²²² que aparecen en el manual *Aspekte*,

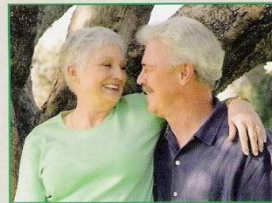
²²² Koithan, Ute [et al.], *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Niveau B1+, Berlin und München, Langenscheidt, 2007, p.110.*

■ **Paulo Gomes, 35:** Ich komme aus São Paulo. Anne habe ich in England kennengelernt, wo wir beide bei einer Marketingfirma gearbeitet haben. Mir war ziemlich schnell klar, dass Anne die Frau ist, mit der ich eine Familie gründen will, und ich bin zu ihr nach Hamburg gezogen. Es hat dann eine Weile gedauert, bis ich eine Arbeit gefunden habe, aber jetzt arbeite ich in einem wirklich netten Team. Manchmal fehlen mir meine Freunde, die alle in Brasilien leben. Unsere Kinder sehen ihre Großeltern höchstens einmal im Jahr, was ich wirklich schade finde. Und die deutsche Mentalität ist mir oft zu ernst, ich vermisse die brasilianische Lebensart. Spätestens in zwei oder drei Jahren möchte ich mit meiner Familie nach Brasilien ziehen.



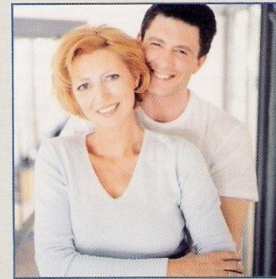
Anne Gomes, 32: Paulo ist der Mensch, dem ich grenzenlos vertraue. Er ist mein bester Freund und gleichzeitig meine große Liebe. Das passiert sicher nur einmal im Leben. Allerdings plagt ihn immer wieder das Heimweh und am liebsten würde er mit mir und den Kindern nach Brasilien ziehen, was ich mir

aber gar nicht vorstellen kann. Dort eine Arbeit zu finden, die meinen Qualifikationen entspricht, wäre sicher sehr schwierig, zumal mein Brasilianisch nicht besonders gut ist. Und die Kinder müssten sich an eine Umgebung gewöhnen, die ihnen fremd ist.



■ **Ernst Kostner, 77:** Maja habe ich vor einem Jahr durch eine Kontaktanzeige kennengelernt. In dem Moment, als wir uns angesehen haben, wusste ich: Das ist sie! Ich wollte gerne eine Frau, mit der ich etwas erleben kann. Maja ist meine große Liebe, weil wir zusammen lachen können und ich mit ihr alles nachholen kann, was ich verpasst habe. Einmal ist Maja nachts um drei ein Tanzschritt eingefallen, den sie dann geübt hat. Ich bin aufgewacht und wir haben zusammen weitergetanzt. Einfach so.

Maja Stinner, 73: Mit Ernst ist einfach immer etwas los. Er ist sehr aktiv, schmiedet immer Pläne. Nächsten Monat zum Beispiel fahren wir zusammen nach Prag, wo wir an einem Tanzwettbewerb teilnehmen.



■ **Pia Fischer, 40:** Wir passen einfach perfekt zueinander. Es gibt eigentlich nichts, was mich an ihm stört. Conni ist so begeisterungsfähig und wir teilen so viele Interessen. Nur unsere Umwelt hat immer noch ein Problem mit unserer Beziehung. Meine Familie kann nicht verstehen, dass ich mit einem Mann zusammen bin, der zwölf Jahre jünger ist als ich. Komischerweise hat niemand ein Problem damit, wenn der Mann älter ist als die Frau. Mich interessiert dieser Altersunterschied nicht. Ich fühle mich einfach wohl mit ihm.

Cornelius Horsmann, 28: Kennengelernt habe ich Pia in dem Café, in dem ich jobbe. Ich fand sie sofort interessant. Pia ist eine faszinierende Frau, die weiß, was sie vom Leben will, und die schon eine Menge erlebt hat. Die Vorurteile, denen wir ständig begegnen, sind schon unglaublich. Aber mir ist es völlig egal, was die anderen sagen, und nächstes Jahr werden wir heiraten.

vemos que no aparece la función instrumental. Como en el caso anterior del fragmento de la novela, Anne Gomes expresa su malestar ante una determinada situación, la del traslado a Brasil en este caso. Sin embargo, parece que la queja va dirigida a una persona cualquiera que esté escuchando o leyendo su pequeña historia y no a la persona que desea realizar ese viaje, su marido, persona a la que tendría que ir dirigido el mensaje siendo ésta la única que podría solucionar esta cuestión – en contraposición al

mensaje de la protagonista de la novela *Mein böses Herz*, que dirige a su madre su desacuerdo con la finalidad de alcanzar su objetivo. De las narraciones de las otras dos parejas no merece la pena señalar nada, pues realizan comentarios sobre sus parejas o situaciones cotidianas de su vida en común, en las que tampoco aparece representada esta función. Por tanto, no nos resultan válidas para ejemplificarla.

Fijémonos a continuación en el texto²²³ de *Optimal* correspondiente a la lección que trata la oración de relativo:

²²³ Müller, Martin [et al.], *Optimal B1: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, Lehrbuch, Berlin und München, Langenscheidt, 2006, p.48.

Bikulturelle Ehen und Beziehungen

Mit der Globalisierung und der Migration nimmt die Zahl bikultureller Partnerschaften ständig zu. In Deutschland sind 4 % der Einheimischen mit Ausländern verheiratet. In Frankreich ist jede fünfte Ehe bikulturell, das sind 20 %, und in der Schweiz sind es etwa 35 %. Fast jeder dritte Schweizer heiratet eine Ausländerin, fast jede vierte Schweizerin einen Ausländer. 65 % der ausländischen Partner bzw. Partnerinnen von Schweizern stammen aus europäischen Ländern, 35 % sind aus nicht-europäischen Ländern.

Interessant ist auch die Tatsache, dass bikulturelle Beziehungen etwas stabiler sind als andere: 45 % der Ehen zwischen

Heimweh und psychisches Wohlbefinden, aber auch die Religion. Dazu kommen oft Probleme mit den Behörden, z. B. wegen der Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis.

Wenn ein Ausländer oder eine Ausländerin am neuen Ort keine Arbeit findet, kann dies das Gleichgewicht in der Beziehung schnell stören. Vor allem Männer haben oft Probleme, wenn sie von ihrer Partnerin finanziell abhängig sind. Daher kann eine gute Arbeit und ein offenes Klima am Arbeitsplatz die Integration in einer neuen Umgebung sehr positiv beeinflussen.

Eine wichtige Rolle spielt auch die Sprache. Es entstehen schnell Konflikte, wenn die Partner einander sprachlich nicht verstehen, wenn einer der beiden die Sprache der anderen Person bzw. die Sprache der Umgebung nicht so gut beherrscht. Für die Kinder dagegen kann eine bikulturelle Ehe, in der die Eltern verschiedene Sprachen sprechen, eine Chance sein. Sie lernen meist ohne Probleme mehrere Sprachen.

Viele Menschen, die in eine neue Welt auswandern, denken oft an ihre Heimat und werden dabei traurig. Sie

haben ihre alte Welt im Kopf noch nicht verlassen. Gegen Heimweh hilft ein soziales Netz mit neuen Freunden und Freundinnen. Auch die Integration in einen Sportverein, wo meist ein offenes Klima herrscht, kann helfen. Wichtige Faktoren für die Integration sind auch religiöse Werte und Vorstellungen.

Insgesamt kann man sagen, dass für viele bikulturelle Paare das Zusammenleben in einem neuen Land eine große Chance sein kann. Vor allem dann, wenn beide bereit sind, offen auf die Probleme der neuen Umgebung und die Probleme des Partners oder der Partnerin einzugehen.



Schweizerinnen und Schweizern werden wieder geschieden, aber nur 39 % der Ehen, bei denen einer der Partner aus dem Ausland kommt.

Was ist bei bikulturellen Paaren anders? In diesen Beziehungen verlässt oft eine Person ihr Heimatland und damit auch ihre Familie und die Freunde und lebt dann mit dem neuen Partner oder der Partnerin zusammen. Nach dem ersten Stadium der Verliebtheit können daher schnell Probleme auftauchen, mit denen die beiden nicht gerechnet haben. Gründe für Probleme sind vor allem Geld und Arbeit, Sprache und Kommunikation,

Como podemos observar el texto es de carácter más bien informativo. Apenas logramos encontrar en él la función instrumental. Tal vez, en la línea 21: "*Was ist bei bikulturellen Paaren anders?*" podríamos decir que se expresa una cierta inquietud, aunque evidentemente se trata de una pregunta retórica, pues el narrador la responde de inmediato. De igual manera que el texto anterior correspondiente al manual *Aspekte*, este ejemplo no va dirigido a una persona concreta, sin embargo, lo que aquí se plantea muestra que existe una intención por parte del emisor de hacer

reflexionar al lector, de ahí la pregunta que realiza para llamar su atención. Así pues, aparece la función instrumental, aunque se trate sólo de una oración para ejemplificarla.

En el manual *Em*²²⁴ encontramos un texto²²⁵ muy interesante relacionado con la película *Der blaue Engel*,


A Vor einiger Zeit wurden Probeaufnahmen für *Der blaue Engel* (Deutschland 1930) in den österreichischen Filmarchiven in Wien entdeckt. In diesem Vier-Minuten-Film verliert die Dietrich dreimal die Nerven. Zuerst beschimpft sie den Pianisten, dass er nicht richtig spielt. Als er noch einmal falsch spielt, kommt es zu einem Wutausbruch. „Was glaubst du Typ, was du da tust?“, schreit sie „Bezeichnest du das als Klavierspielen? Ich soll diesen Mist singen? Das gehört in die Waschküche, nicht hierher. Verstanden, Blödmann?“ Nachdem es auch beim dritten Mal nicht klappt, haut sie mit der Faust auf den Klavierdeckel und schreit den armen Pianisten an: „Großer Gott, so wird das nie was! Verstehst du das nicht? Was für ein Genie ist an dir bloß verloren gegangen?“ Sie setzt sich auf das Klavier, zieht den Strumpf an ihrem rechten Bein hoch und sagt zu dem zitternden Pianisten: „Wenn du es jetzt noch einmal falsch spielst, trete ich dich.“ Daraufhin beginnt sie mit dem Lied „Wer wird denn weinen“. Glücklicherweise kannte der Pianist dieses Lied und ersparte sich einen Tritt mit der Schuhspitze ins Gesicht.

B Die erste Hauptdarstellerin, die eine andere Frau auf der Leinwand küsst, war Marlene Dietrich in einem weißen

Smoking. Der Film war Joseph von Sternbergs *Marocco* (USA 1930). In dieser Rolle trat die Dietrich in einer Hose auf und machte dieses Kleidungsstück für Frauen populär.

C Bei der Arbeit mit Ernst Lubitsch an *Engel* (USA 1937) hatten der Regisseur und sein Star häufig Streit. In einem Fall wiederholte Lubitsch eine Szene einige Male und sagte schließlich, dass die Szene o.k. ist. Marlene Dietrich erklärte: „Ich bin nicht zufrieden. Ich würde sie gerne noch einmal machen.“ Lubitsch war, wie gewöhnlich, sehr höflich. „Sie sind nicht zufrieden“, gab er zurück, mit der Betonung auf dem ersten Wort. „Gut, machen Sie nur, spielen Sie die Szene, bis Sie mit ihr zufrieden sind. Ich gehe nach Hause.“ Er zog seinen Mantel an und verließ das Studio.

D Marlene Dietrich drehte ihren letzten Film 1978. Doch noch Jahre nach ihrem Abschied von der Leinwand wurde sie von vielen Menschen bewundert. Bis zu ihrem Tod im Alter von 90 Jahren im Mai 1992 bekam sie an die 200 Briefe am Tag.



Aquí podemos observar la función instrumental en intervenciones como: „*Was glaubst du Typ, was du da tust?*“, *Ich soll diesen Mist singen?* o „*Wenn du es jetzt noch einmal falsch spielst, trete ich dich*“. Marlene Dietrich se expresa de esta manera para conseguir un propósito, que el pianista sea más aplicado a la hora

²²⁴ La lección dedicada a este contenido gramatical pretende trabajar la oración de relativo de manera distinta a la lectura de un texto modelo y posterior producción. En este caso se trata de un texto en el que los pronombres relativos son prácticamente inexistentes. Después el estudiante debe realizar unas actividades de rellenar huecos en las que se aclara el procedimiento que ha de seguir para formar este tipo de oraciones. Para trabajar este contenido este manual ofrece cuatro textos no independientes, pues tratan sobre la película *Der blaue Engel*.

²²⁵ Perlmann-Balme, M. [et al.], *Em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*, Ismaning, Max Hueber Verlag, 1998, p.74.

de tocar las canciones. También en el fragmento sobre la disputa entre el director y Marlene ambos realizan intervenciones con un interés determinado: en el caso de Marlene *“Ich bin nicht zufrieden. Ich würde sie gerne noch einmal machen”* volver a repetir la escena; en el caso del director *“Gut, machen Sie nur, spielen Sie die Szene bis Sie mit ihr zufrieden sind. Ich gehe nach Hause”* que le dejara en paz. Por tanto, considerando que el emisor expresa un determinado mensaje con intención de que llegue a su interlocutor se cumple en este caso, efectivamente, la función instrumental.

Una vez revisada la función instrumental en nuestros manuales veamos qué textos nos aportan beneficios con respecto a la reguladora. Comenzando por el ejemplo de la novela, y muy relacionado con la función instrumental, las mismas respuestas que presenta la madre a las preguntas antes mencionadas de la protagonista son ejemplo de esta función: *„Weil ich hier einen Job gefunden habe, ganz einfach“* o *„Nun hab dich nicht so, Schätzchen. Dir wird es hier bestimmt noch gefallen, wirst sehen. Ist ein schmuckes kleines Fleckchen, fast wie damals bei Oma in Cefalù.“*. Tal vez esta última intervención no es la que deseaba su hija, sin embargo, puede considerarse un tanto tranquilizadora, que es lo que la protagonista espera en cualquier caso de su madre. Estas respuestas que ofrece la madre están determinadas en mayor o menor medida por las preguntas que formula la hija, no sólo atendiendo al contenido sino también a la forma, pues la selección de vocablos, que realiza la protagonista está enfocada a cubrir²²⁶ ciertas expectativas que ésta ha creado en su mente, por ejemplo

²²⁶ Aunque sea de manera parcial.

cuando Doro dice: „*Warum musstest du ausgerechnet hierher ziehen, Mum?*” y después añade „*Aber es hätte doch bestimmt auch andere Jobs gegeben. In diesem Nirgendwo will doch keiner tot überm Zaun hängen.*“ con intención de que su madre conozca sus sentimientos y le muestre comprensión; en cualquier caso, la hija regula la actitud de su madre, quien hablándole cariñosamente le llama *cara* y *Schätzchen* durante su conversación.

En el ejemplo de *Aspekte* no encontramos la función reguladora, siendo natural al no existir por parte del emisor una intención de comunicar su inquietud a su pareja – la de realizar un traslado a Brasil – y con ello, realizar un intento de modificar su conducta. De igual modo que en el estudio de la función anterior, en las intervenciones de las otras dos parejas no hay nada pertinente que comentar. Así pues, tampoco nos resulta de utilidad para ejercitar esta función.

Sin embargo, en el caso de *Optimal*, si consideramos especialmente la pregunta formulada en la línea 21, a pesar de ser retórica, vemos cómo ésta sí logra que el lector o receptor se plantee la misma inquietud y reflexione sobre ello “*Was ist bei bikulturellen Paaren anders?*”; es decir, modifica o regula la conducta de éste. Por tanto, éste sí podría ser ejemplo de función reguladora. Resultaría interesante realizar un breve estudio sobre el uso de la expresión o ejemplificación de esta función en este texto, no siendo

característico²²⁷ sin embargo de un escrito informativo la aparición de determinadas funciones básicas.

En *Em* también se cumple – en uno de los casos de manera relativa²²⁸ – esta función teniendo en cuenta que el pianista tiene algo de suerte y parece que hace caso a Marlene Dietrich cuando consigue tocar bien la canción en el último intento que ésta le ofrece. Aunque el pianista logra por casualidad tocar bien la siguiente pieza cuando la protagonista ya enfadada le da una oportunidad más con otra canción, podríamos pensar o al menos ella, que ésta logra modificar la conducta del músico. Por otro lado, en la anécdota que relata el director, sí existe evidente intención por parte de la actriz de que se vuelva a repetir la escena, es decir, regular la conducta del narrador, aunque finalmente no logre su objetivo.

Resulta interesante señalar, cómo en los tres últimos textos correspondientes a los manuales de lengua la interacción que se produce es distinta en cada una de ellas. Por ejemplo, en el de *Aspekte* sólo se muestra la actitud y expresión del emisor; en el de *Optimal* se asemeja mucho al anterior pero existe una pequeña diferencia que lo distingue de él, el emisor realiza su pregunta al/los receptores; y por último, en el primer texto de *Em* se muestra solamente la intervención de Marlene mientras que la actitud de pianista es contada por el narrador; habiendo intervenciones de dos interlocutores en el tercero. Así, podemos decir que existe una

²²⁷ Por lo general, ya que se limita a ofrecer información sobre un determinado tema, sin esperar a cambio nada más que el lector alcance este conocimiento.

²²⁸ La función reguladora en este caso es dudosa, pues como dice el texto ha sido más una cuestión de suerte más que otra cosa el hecho de que el pianista conociera la canción.

progresión respecto al carácter interactivo en estos textos²²⁹. Pero podremos observarlo con más claridad en el análisis que realizamos a continuación de la tercera de las funciones básicas, la interactiva.

En el texto de la novela la interacción es prácticamente constante, aunque como es natural también encontramos partes narradas por la protagonista. En el capítulo seleccionado la comunicación se da entre madre e hija con motivo del cambio de domicilio. En este caso, se muestra la expresión de ambas partes, es decir, no es necesario intuirlo y tampoco se trata de una interacción reflejada en la narración.

En el ejemplo de *Aspekte*, sin embargo, no podemos decir que haya interacción, pues no se da una comunicación entre dos o más interlocutores, sino que hay un emisor²³⁰ que expresa sus emociones y lo hace de manera unidireccional. Simplemente cuenta la situación en la que se encuentra y lo que no le gustaría tener que hacer²³¹. Con estas narraciones no lograríamos ejercitar la función interactiva.

El texto de *Optimal* resulta más complejo de analizar en este sentido por la escasa interacción, que de cualquier manera al igual que en el caso anterior se trataría de una comunicación unidireccional, pero que posee como mencionábamos con

²²⁹ Aunque esto se debe a una mera coincidencia.

²³⁰ Por texto o narración.

²³¹ Su malestar o agrado no está dirigido al interlocutor que puede hacer algo para mejorar la situación en que se encuentra, sino que los narradores se limitan a expresar su inquietud a quien quiera escucharle.

anterioridad un matiz distinto al lanzar una pregunta al receptor²³² sea cual fuere éste. No obstante, como sabemos también se da una comunicación entre un autor y un lector, cuyo mensaje es el texto; es lo que conocemos como comunicación literaria. Dependiendo del carácter del mensaje estaremos hablando de un determinado tipo de comunicación: científica, divulgativa, etc., pero independientemente de ello, considerando lo mencionado, se tratará de una situación comunicativa.

En el ejemplo de *Em* la interacción es patente a través de las intervenciones de Marlene Dietrich, el director y la reacción del pianista que es contada por el narrador de la anécdota. Esta comunicación es bidireccional a pesar de que – en el caso del pianista – no exista intervención directa del interlocutor. Aunque para nuestro estudio resulta de mayor interés que se produzca una verdadera interacción con intervención de emisor y receptor como ocurre en el ejemplo del director, que encontramos, sin embargo, ejemplificada esta función a través del diálogo que mantienen ambos.

En cuanto a la función personal, observamos que en la novela se muestra a través de las intervenciones de ambos interlocutores un modo concreto y particular de expresar sus sentimientos, no en el sentido de que nos resulte extraño, sino por la libre elección de vocablos para expresarlos. La protagonista podría haber optado por ejemplo una forma más directa de decirle a su madre que no quería ir a ese otro nuevo lugar en vez de apelar a la

²³² Se entiende desconocido, pero no en su totalidad, pues se conoce que va dirigido a quien lea el texto. Siendo el receptor deseado y esperado.

idea de buscar un trabajo en otro sitio, y por qué no, que buscara un trabajo en Berlín que es dónde ella quería estar.

En *Aspekte* también encontramos una forma determinada de expresar sentimientos, en este caso, a través de las narraciones en las que sus protagonistas seleccionan una serie de vocablos para exponer sus situaciones, inquietudes y alegrías. Entre estos vocablos destacan fundamentalmente los adjetivos, pues son los que califican y gradúan el nivel de malestar²³³ en el caso de Anne Gomes, el sentimiento de añoranza en el de su marido, y de contento en los otros casos. Siempre resulta interesante el estudio de la función personal de los textos, ya que supone la ampliación de vocabulario del estudiante.

En el caso de *Optimal*, al tratarse de un texto informativo, observamos un estilo más neutral, no está expresando sentimientos sino que ofrece una información concreta sobre relaciones de parejas interculturales. Este tipo de lenguaje es el que el discente acostumbra a encontrar, por lo que, aunque no hay que menospreciarlo bajo ningún concepto, no resulta ser de especial interés para nuestro propósito.

El ejemplo del manual *Em*, sin embargo, no sólo muestra un estilo muy personal sino que además, y así lo quiere indicar el texto, proporciona información sobre el carácter de la protagonista, Marlene Dietrich, que al parecer era un tanto difícil. En sus intervenciones podemos observar su vehemencia y su actitud autoritaria que viene determinada por el léxico que utiliza para

²³³ En el sentido de temor a que una situación concreta pueda ocurrir algún día, como el de Anne Gomes, cuya preocupación es la del traslado a Brasil.

expresar sus emociones, tales como “*Was glaubst du Typ, was du da tust?*“, “*Ich soll diesen Mist singen?*” o “*Verstanden, Blödmann?*“, expresiones que no podríamos considerar en absoluto correctas en el sentido de cortesía, por el contrario son extremadamente ofensivas, pudiendo agredir con toda probabilidad a la sensibilidad del interlocutor. No es de extrañar que el director le respondiera en aquella ocasión de la manera que lo hizo: “*Gut, machen Sie nur, spielen Sie die Szene bis Sie mit ihr zufrieden sind. Ich gehe nach Hause*”, que también es una expresión a considerar en el estudio de la función personal. En cualquier caso, son registros válidos²³⁴ para nuestro estudio que podrá servir al alumno para comunicarse en determinados contextos.

En la novela la función heurística se encuentra presente en diversos fragmentos del capítulo, como la información de interés cultural sobre Berlín²³⁵. Por otra parte, también como ejemplo de formulación para obtener información a través de la lengua podríamos tomar como referencia el diálogo establecido entre madre e hija, cuyas preguntas están ideadas para descubrir una determinada información, por ejemplo en “*Warum musstest du ausgerechnet hierher ziehen, Mum?*” o “*Wo bleibt denn deine Fantasie, cara?*“. Si bien, como mencionamos anteriormente, estas preguntas apenas necesitan de una respuesta, podemos observar por otro lado como a lo largo del capítulo propuesto aparecen otras muchas que sí las precisan, como en la primera página del capítulo

²³⁴ No es el tipo de registro que el profesor pretende o desea enseñar a sus estudiantes, pero debemos considerar que éstos deben estar preparados para desenvolverse en cualquier tipo de situación, y por ello, resulta necesario enseñarle todo uso de la lengua.

²³⁵ Aunque no en demasía.

línea 10: “*Was ist denn los?*” o en la segunda página línea 8: “*Wo sind wir eigentlich?*”; estas cuestiones permiten descubrir y conocer nuevos datos desconocidos por el emisor. Por tanto, podemos afirmar que el texto de la novela nos permite ejercitar esta función²³⁶.

El ejemplo de *Aspekte*, sin embargo, no nos resulta de utilidad para la práctica de la función heurística, pues consiste en un texto narrativo que no plantea ninguna cuestión de interés general, simplemente informa sobre cierta circunstancia. Distinto habría sido si aquí, posteriormente a la información ofrecida por los narradores sobre su situación, se indicara cualquier dato o curiosidad cultural, por ejemplo en el caso de Anne y Paulo sobre el país de éste, o las diferencias culturales entre ambos países y de ahí la inquietud de Anne ante el planteamiento de mudarse, etc. O por qué no, si como en el caso anterior, ésta plantease una pregunta abierta como “¿Qué haría/n usted/es?” o “¿Qué podría hacer yo para solucionar esto?” sirviendo como modelo estructural para el aprendizaje del alumno con la intención de hacer uso de ellas en otros contextos válidos.

El texto de *Optimal*, por el contrario, aporta numerosa información de interés cultural, por lo que el alumno está accediendo a una serie de datos que posiblemente desconocía antes de la lectura del texto. En principio, se trata de datos objetivos²³⁷, además de mencionarse los factores que entran en consideración cuando se habla de relaciones interculturales. Con esto, el alumno aprende que

²³⁶ No necesariamente se hace referencia a la función heurística en la observación de preguntas directas o indirectas, pero nos parece una herramienta de gran importancia con la que el alumno tiene la posibilidad de acceder a cualquier tipo de manifestación y por tanto, la finalidad es la del conocimiento.

²³⁷ Entendemos que cuando se habla de porcentajes es que estas cuestiones han sido revisadas y contrastadas en estudios y estadísticas.

son muchos los elementos que intervienen en la vida de una persona, así como en pareja, y que, aunque siempre existen diferencias²³⁸ entre culturas, la convivencia intercultural también resulta posible a través del respeto y la tolerancia.

En la selección de *Em* observamos distintos tipos de información según el grado de relevancia. Pues, lo más destacado no es el carácter de Marlene Dietrich aunque pueda considerarse como cultura general²³⁹, sino que, por ejemplo, hizo popular los pantalones entre las mujeres; incluso, la fecha de su última película o de su muerte. Así, aunque su forma de ser puedan no parecer datos de real interés, ya que se trata de rasgos personales y no culturales como hemos mencionado anteriormente, sí podrían ser considerados los últimos citados.

La imaginación es por excelencia la cualidad característica de la literatura. En el capítulo de la novela que hemos escogido para el aprendizaje de la oración de relativo no encontramos particularmente ningún mundo ficticio²⁴⁰, pues por el contrario, se trata de una escena relativamente cotidiana en la que madre e hija se trasladan a otro lugar, donde reharán sus vidas. Sin embargo, la protagonista hace uso de su imaginación cuando piensa en Berlín y cómo podría ser su vida allí, pensando en la diversidad cultural, en las bibliotecas de la ciudad o en los magníficos cines. Esta serie de cuestiones verdaderamente tan cotidianas como imaginarse en otro lugar o

²³⁸ Estas diferencias pueden resultar tanto positivas como negativas; de cualquier manera el fin es siempre buscar el equilibrio entre ellas.

²³⁹ Ya que la información es sobre un personaje famoso, especialmente en la cultura meta.

²⁴⁰ Aquí entendido como alguna situación extraordinaria que carece de toda cotidianeidad.

poder disfrutar de lugares de ocio y expresarlo así, resultan ser los contextos que el alumno debe ejercitar precisamente debido a su cotidianeidad, por lo que el ejercicio de la función imaginativa es más que factible a través de este ejemplo.

En *Aspekte* también observamos el temor de Anne Gomes, porque así lo expresa, a cumplir el deseo de su marido de trasladarse a Brasil para vivir allí, preocupación que por otra parte no deja de ser infundada²⁴¹. Así pues, de la misma manera que en la novela, la narradora imagina cuáles podrían ser los conflictos con los que podría encontrarse si realizaran ese traslado. Por tanto, también podría resultarnos de utilidad este pequeño fragmento para la práctica de la función imaginativa.

El texto de *Optimal*, sin embargo, no hace uso de la imaginación sino que aporta una serie de datos porcentuales y aborda los problemas con los que, por lo general, se enfrentan las parejas interculturales. Puesto que entendemos este texto como el resultado de un estudio científico, consideramos que no hay cabida para la creatividad y que, por tanto, los porcentajes ofrecidos han sido obtenidos de las estadísticas realizadas en dicho estudio. Así, en este caso, no podríamos tomar como referencia este texto para el ejercicio de esta función.

En *Em* las situaciones planteadas no parecen ofrecer mucha creatividad, salvo por alguna expresión que utiliza Marlene Dietrich cuando reprende al pianista por su forma de tocar, como por ejemplo en “*Ich soll diesen Mist singen? Das gehört in die Waschküche, nicht*

²⁴¹ Pues ella tiene unas expectativas que no tienen por qué cumplirse (las relacionadas con los problemas que le puedan surgir en Brasil).

hierher.”. Son expresiones hechas que tienen utilidad en determinados contextos²⁴², y que en cualquier caso, suponen un léxico posiblemente novedoso para el discente por su carácter informal, más bien vulgar, y del que podrían hacer uso en algún momento.

La última de las funciones, la representativa, la encontramos patente en cada uno de los textos seleccionados para impartir en el aula. En el capítulo de la novela se da información tanto por parte de la protagonista como de la madre, incluyendo la que intercambian entre ellas. Esta información es variada, sobre el nuevo lugar de residencia, el motivo que les lleva allí, las expectativas que tiene la hija e incluso la madre; también sobre la ciudad de Berlín y de las ilusiones que Doro, la protagonista, tenía cuando pensaba en la posibilidad de ir a vivir allí. Por tanto, teniendo en cuenta las aportaciones de este ejemplo podemos dar por válido su estudio.

También el texto de *Aspekte* ofrece información sobre situaciones personales. Estos textos son meramente informativos, pues se limitan a exponer las circunstancias que se les presentan a los narradores: en primer lugar, Paulo Gomes que menciona su intención y deseo de trasladarse con su familia a Brasil en un par de años o tres; su esposa, Anne, quien transmite la preocupación por las consecuencias del traslado que desea su marido; el señor Kostner, un señor de avanzada edad que ha conocido a su nueva pareja a través de un anuncio de contactos; la señora Stinner, actual pareja del anterior narrador, que menciona su continua actividad

²⁴² Aunque cabe señalar que por supuesto no resulta necesario hacer uso de tales palabras, indicando al alumno que siempre podemos optar por otro tipo de vocablos.

física en pareja; y las dos últimas narraciones correspondientes a una pareja, cuya mujer lleva más de diez años de diferencia a su pareja. Éstos informan sobre la poca importancia que posee esta diferencia de edad, no considerándose relevante para la buena convivencia de la pareja. Aunque a priori estas narraciones pueden parecernos carentes de interés, lo cierto es que es posible observarlas como modelos de distintos tipos de parejas que en la actualidad encontramos con mayor frecuencia: pareja intercultural, nueva pareja de avanzada edad y pareja de mujer mayor que hombre. Así pues, este ejemplo resulta de validez para la observación de esta función.

De igual modo el texto de *Optimal*, como el anterior, posee una finalidad puramente informativa. En este caso se informa sobre el tema de las parejas formadas por personas de distinta cultura, ofreciendo datos en principio considerados objetivos y aclarando cuáles son los factores culturales que pueden dificultar este tipo de relaciones, como la de aprender una lengua nueva, y con ello, la de encontrar un trabajo, o simplemente la añoranza de la patria y la familia, incluso cuestiones culturales más profundas como la religión. Por tanto, este ejemplo refleja con extrema claridad su carácter representativo.

Por último, podríamos decir que el texto de *Em* no sólo resulta ser informativo, sino que además hay que añadirle la cualidad de anecdótico, al tratarse en alguno de los escritos momentos concretos en los que se detalla el lenguaje utilizado por la protagonista con el fin de llamar la atención sobre su mal carácter –

como cuando insulta al pianista, que es la información que subyace en estos breves relatos.

Veamos de manera gráfica los resultados obtenidos en esta ocasión en la comparación de todos los textos²⁴³:

FUNCIONES	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Instrumental	SÍ	NO	TAL VEZ	SÍ
Reguladora	SÍ	NO	TAL VEZ	SÍ
Interactiva	SÍ	NO	TAL VEZ	SÍ
Personal	SÍ	SÍ	NO	SÍ
Heurística	SÍ	NO	SÍ	SÍ
Imaginativa	SÍ	SÍ	NO	TAL VEZ
Representativa	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

Volvemos a observar que la novela resulta la más provechosa a la hora de estudiar las funciones básicas, siendo *Em* de nuevo el manual con mayor grado de satisfacción a este respecto frente a los otros. Aunque los manuales han sido creados para que el discente pueda desenvolverse en su entorno, es habitual encontrarnos con que éstos tienen que decantarse en cada unidad por determinados contenidos, de lo contrario las unidades tendrían que ser mucho más extensas. Por otro lado, éstos han sido creados para el ejercicio de determinados contenidos gramaticales, que son

²⁴³ Como mencionamos con anterioridad, esta tabla se ha realizado conforme al análisis comparativo de los distintos textos la aplicabilidad de las funciones en cada uno de ellos será determinado según los siguientes criterios: SÍ, NO y TAL VEZ; considerando éste último como una mínima posibilidad de aplicación.

en los que se centran principalmente. Es por esto que recomendamos la combinación de temario y texto literario, aportando mucha más información, y en definitiva, una formación más completa del alumnado.

A continuación analicemos cuántos de los principios propuestos por Carter se cumplen en estos textos:

Podemos decir que el principio contrastivo se da en primera instancia²⁴⁴ cuando además del manual de lengua se trabaja con un texto adicional como es el caso y, que pertenece al ámbito literario. Con respecto al texto de la novela en sí, podríamos añadir que los personajes utilizan un determinado lenguaje, siendo en algunos casos más especial que en otros, como cuando la madre de la protagonista le llama *cara* en el sentido de ‘querida’. También en las expresiones utilizadas como en el siguiente diálogo que mantienen madre e hija:

„Ich glaube, dein neuer Psychologe ist wirklich nett“, sagte sie, offensichtlich bemüht, das Thema zu wechseln. „Er hat mir gleich einen Kennenlernermin für dich gegeben. Morgen Vormittag.“

„Morgen schon?“

„Ja, was ist so schlimm daran? Du hast doch Ferien.“

„Eben drum.“

²⁴⁴ Hemos considerado el hecho de que Carter dice que existen diferentes maneras de manifestarse este principio. No obstante, puesto que en este trabajo estudiamos casi por separado las aportaciones de la lectura obligatoria con respecto del manual, analizamos también el texto en sí.

„Doro, ich werde das nicht mit dir diskutieren, verstanden? Er ist übrigens unser Nachbar, wohnt gleich gegenüber.“

„Auch das noch. Superpraktisch! Da hast du ja genau das richtige Haus ausgesucht.“

Especialmente la última intervención de la hija, Doro, muestra un uso sarcástico de la lengua, lo que permite al alumno observar en ella matices distintos de lo que suele encontrarse en los libros de textos, que conlleva el empleo y la práctica de recursos discursivos en alemán tal y como lo haría en su lengua materna.

En el texto de *Aspekte*, considerando que este principio abarca una gran diversidad de contrastes, podríamos atender en este caso a la actitud por la que opta Anne Gomes ante su situación. Ella teme que un día decidan irse al país de origen de su marido por los motivos que nos cuenta, pero tal vez otra persona en su lugar, quizá nuestro alumnado, viera en esa situación una oportunidad para aprender una lengua extranjera, conocer otra cultura, etc. Esto serviría para abrir un pequeño debate sobre el tema. También podemos tener en cuenta las diferencias entre la pareja que se conoce por un anuncio de contactos y la formada por personas con una considerable diferencia de edad.

También el texto de *Optimal* ejemplifica este principio a través del registro utilizado. No se trata de un uso cotidiano de la

lengua sino que al poseer un cierto carácter científico²⁴⁵ utiliza en este sentido otro tipo de vocablos, aunque tampoco resulta ser un texto de gran dificultad²⁴⁶; podemos decir que es simplemente un registro formal.

El ejemplo de *Em* también destaca por el registro utilizado, pues el vocabulario de la protagonista llama la atención por su agresividad. Observamos esta violencia verbal en frases como “*Was glaubst du Typ, was du da tust?*”, “*Bezeichnest du das als Klavierspielen? Ich soll diesen Mist singen? Das gehört in die Waschküche, nicht hierher. Verstanden, Blödmann?*”, “*Großer Gott, so wird das nie was! Verstehst du das nicht? Was für ein Genie ist an dir bloß verloren gegangen?*” o “*Wenn du es jetzt noch einmal falsch spielst, trete ich dich*”; es decir, casi el texto completo o al menos la totalidad de las intervenciones de la actriz manifiesta un matiz violento y ofensivo, y cuya pretensión es dejar constancia de su superioridad.

El principio de continuidad es patente en la novela, pues el traslado a un nuevo lugar es una cuestión bastante común²⁴⁷. Así, el estudiante trabaja sobre una situación poco extraordinaria, lo que le facilita centrarse en otros aspectos de los personajes como

²⁴⁵ Aunque no hace uso de terminología. Nos referimos con ‘cierto carácter científico’ al lenguaje utilizado en la exposición del estudio, pero no dudamos de la calidad científica del mismo.

²⁴⁶ No se trata de un registro complicado pues de lo contrario nuestro alumnado tendría muchos problemas en su lectura.

²⁴⁷ En varios sentidos. Por ejemplo, suele ser normal cuando se produce la separación de una pareja como ocurre en la novela, por motivos laborales sea cual fuere la naturaleza de dicho traslado, es decir, destino laboral o para buscar trabajo en un lugar distinto al de residencia; o incluso, por estudios.

actitudinales o lingüísticos al establecer comparaciones y opinar sobre estas manifestaciones.

En *Aspekte* sucede lo mismo. Por ejemplo, Anne informa sobre un temor habitual en parejas cuyos miembros pertenecen a culturas distintas. Ciertamente, no todas estas parejas son de la misma opinión pero, por lo general, es una cuestión que suelen tratar en algún momento de su vida en común. Son situaciones con las que tal vez algún día nuestros alumnos tengan que lidiar o sobre las que quizá ya hayan reflexionado o incluso, experimentado²⁴⁸. También resulta cada vez más habitual conocer otras personas a través de anuncios de contacto, foros, etc.

También el ejemplo de *Optimal* plantea esta cuestión pero de manera mucho más amplia y la continuidad resulta relativa al tratarse de unos datos fruto de un estudio científico. Aquí los discentes podrían ir discutiendo punto por punto los posibles inconvenientes que podrían surgir en función de los distintos factores que se presentan en el texto, lengua, trabajo, añoranza, etc.

En *Em* las situaciones planteadas son menos comunes pero siempre podrían equipararse a otra un poco más cercana a nuestros estudiantes, como por ejemplo, una discusión entre compañeros – o no tan compañeros. No obstante, seguro que conocen alguna situación similar que se haya podido producir a nivel laboral²⁴⁹ o que

²⁴⁸ Siendo tan jóvenes nos referimos a experimentar según las decisiones que sus padres hayan podido tomar en algún momento.

²⁴⁹ No nos referimos aquí a la ocupación laboral del alumno sino la de sus padres, algún otro pariente o conocidos.

hayan visto en algún film. Así pues, también encontramos aquí la continuidad.

En la práctica del principio deductivo podríamos proponer al alumnado ponerse en el lugar de Doro, protagonista de la novela, y manifestar los rasgos de similitud o diferencia actitudinal con respecto a ellos mismos; así como pedirles que expresen sus opiniones sobre los motivos del comportamiento de ésta. Tal vez, alguno de nuestros estudiantes haya pasado ya por esta situación y conozca de primera mano los sentimientos que provocan esta circunstancia de ruptura.

De igual manera podríamos realizar con el texto de *Aspekte* un ejercicio similar, aunque la perspectiva de Anne y Paulo en este caso no es la misma que el ejemplo de la novela, pues se trata de una pareja casada y con hijos, por tanto, es posible que resulte un poco más complicado para el discente opinar desde esta situación concreta; así pues, podríamos proponer el caso de las otras dos parejas. Más fácil, seguramente, sería para ellos dilucidar qué cuestiones podrían considerarse inconvenientes para mantener este tipo de relación, o incluso tal vez más acorde, desde la perspectiva de los hijos.

El ejemplo de *Optimal*, sin embargo, al tratarse de un texto de carácter divulgativo presenta un enfoque más bien general, neutro, sin entrar en cuestiones particulares sino abordando las posibles causas que con frecuencia pueden llegar a convertirse en graves inconvenientes en las relaciones de las parejas biculturales. Es cierto que, el texto explica con claridad cómo intervienen estos

factores, pero también el discente podría tal vez asociarlos a experiencias personales o ajenas, reales o ficticias.

Las anécdotas que encontramos representadas en el texto de *Em* son más bien personales, en el sentido de actitud individual no cultural. La escena del pianista presenta una situación que puede ser más o menos habitual, pero que en cualquier caso no resulta del todo extraordinaria, salvo por la vehemencia y el lenguaje utilizado por la protagonista; con la del director ocurre lo mismo. Tal vez se podría hacer uso de esta situación preguntando al alumno por qué creen ellos que se comporta así Marlene, o en qué otros contextos²⁵⁰ ha sido vista esta clase de discusión; si eran personas pertenecientes a una misma cultura o distinta, cuál era el motivo de la disputa, etc.

También encontramos el principio de familiaridad en el capítulo de la novela, pues debido a la cantidad de separaciones que se producen en casi todo el mundo, el dolor y el traslado con motivo de dicha separación comienza a ser cada vez menos extraordinario. Esto es perceptible para nuestro alumnado y con toda probabilidad conocen a alguien, amigo o conocido, que se encuentre en esta situación; si es que no la han sufrido ellos mismos.

El ejemplo de *Aspekte* del matrimonio bicultural no trata el dolor pero sí la posibilidad de traslado de la residencia familiar. Seguro que las familias de alguno de nuestros estudiantes han pensado alguna vez en trasladarse; la cuestión es, si a un país extranjero, si alguno de los cónyuges posee otra nacionalidad, etc.

²⁵⁰ Incluyendo en escenas de películas, que hayan presenciado o que les hayan contado otras personas.

Son elementos con los que se podría jugar para conocer sus puntos de vista y con la finalidad de alcanzar el entendimiento cultural.

El texto de *Optimal* está relacionado con el ejemplo anterior, pero como mencionamos antes, la perspectiva es distinta, su enfoque es general. El texto explica un tema cada vez más común, las relaciones de parejas interculturales, que permitirá al discente lograr comprender los pros y los contras que intervienen en este tipo de relación²⁵¹.

Em nos presenta la soberbia²⁵² de Marlene Dietrich, pero bien podría ser aplicada a otras personas que actúen de la misma manera. Así pues, siendo la soberbia y la prepotencia un tema conocido por el alumnado, resultará posible ser ejemplificado a través de sus experiencias personales o ajenas y comprender mejor con ello sus consecuencias.

Por último, podremos ejercitar en cada uno de los ejemplos el principio crítico, de gran importancia para que el estudiante se desarrolle como persona con criterio propio, aprovechando su conocimiento del mundo para defender su postura en la sociedad. En la novela el discente podrá expresar su juicio de valor sobre el comportamiento de los personajes aportando, además, posibles soluciones a los problemas que se plantean.

²⁵¹ Seguramente alguno de ellos o algún compañero forma parte de una familia bicultural, debido a la diversidad cultural que afortunadamente encontramos en nuestras aulas, teniendo mucho que aportar a este respecto.

²⁵² Esta cualidad no está relacionada con la cultura, por tanto, en este sentido la validez del ejemplo no alcanza a ser la deseada, aunque no por ello debemos descartarla absolutamente.

Lo mismo podría hacer con los textos de *Aspekte*; así, el alumno, después de analizar la situación de los narradores, presenta su postura en esa situación y exponiendo cuando el caso lo requiera, como la de la pareja bicultural, lo que a su entender podrían resultar las opciones más exitosas para solventar este problema – desde cualquier perspectiva que sea factible.

De modo diferente habría que abordar el ejemplo de *Optimal*, pues más bien sirve éste de base de conocimiento más que de planteamiento de una situación concreta. No obstante, el alumno – como ciudadano crítico en formación – podría expresar su acuerdo o desacuerdo con respecto a las aclaraciones que aporta el texto, intentando razonar sus opiniones con argumentos válidos²⁵³.

Finalmente, en relación a la práctica de este quinto principio, sobre el texto de *Em* los estudiantes deberán manifestar sus valoraciones con respecto a la actitud y el lenguaje expresado por la actriz, así como exponer desde sus puntos de vista cuál sería el comportamiento más adecuado. Dicho comportamiento lógicamente enmarcado en una perspectiva social – la del estudiante – debe ser entendido como uso o costumbre social.

²⁵³ Con respecto a la validez de los argumentos el profesor debería ser, al menos en un principio, un tanto flexible, pues no se trata de cohibir la expresión del estudiantado. Poco a poco el docente irá delimitando a través de una serie de criterios las valoraciones de los alumnos hasta alcanzar unos juicios de valor bien razonados y argumentados.

Mostramos a continuación la tabla correspondiente a los resultados²⁵⁴ obtenidos en esta ocasión sobre la presencia y ejercicio de los principios de Carter:

PRINCIPIO	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Contrastivo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Continuidad	SÍ	SÍ	TAL VEZ	SÍ
Inferencia o deductivo	SÍ	SÍ	TAL VEZ	SÍ
Familiaridad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Crítico	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

Revisando de nuevo en esta unidad los principios y funciones básicas que hemos analizado en estos textos, observamos que existe una gran diferencia entre el texto literario y los demás textos, no siendo de tanta relevancia en la tabla de los principios propuestos por Carter, pero sí desde luego en la tabla²⁵⁵ de las funciones de Halliday, cuyos resultados son verdaderamente significativos a este respecto, observándose en la novela cada una de las funciones ejemplificada. También el texto de *Em* presenta claras ventajas frente a los ejemplos de los otros manuales. De nuevo la lectura obligatoria vuelve a mostrar un máximo de aprovechamiento de

²⁵⁴ Los criterios de evaluación son los mismos que en los casos anteriores. También lo serán en los posteriores, no teniendo que ser indicado de nuevo a lo largo de este trabajo.

²⁵⁵ En p.150.

elementos lingüísticos y socioculturales en el aula de lengua extranjera frente a los que son presentados en los manuales.

Los resultados de esta segunda unidad vuelven a apoyar nuestra hipótesis de una adecuada práctica en el desarrollo de la competencia comunicativa mediante el manual de lengua y textos literarios aportando el complemento necesario para alcanzar aquellas subcompetencias que sin ellos no sería posible obtener.

5. Conclusiones:

Hemos logrado los siguientes objetivos en esta unidad, ya que el alumnado a través de la lectura obligatoria ha aprendido:

- A reconocer las oraciones de relativo y a producir este tipo de oraciones. Siendo reforzado este conocimiento con el manual de lengua y otros materiales de clase²⁵⁶.
- A establecer comparaciones interculturales relacionadas con los traslados de residencia, mediante ejemplos de experiencias personales y/o ajenas.
- A hacer uso de expresiones y léxico en general relacionado con el tema de la separación o la ruptura en la producción de textos de manera autónoma.
- A colaborar y trabajar en grupo, haciendo a los demás partícipes en la exposición de sus argumentos, promoviendo el debate, así como a tomar una actitud de

²⁵⁶ Si el profesor así lo cree oportuno.

responsabilidad en los razonamientos argumentales de sus juicios de valor.

En lo que respecta a satisfacción metodológica, podemos afirmar que en este caso el estudiante, independientemente de los contenidos lingüísticos, ha logrado desarrollar una actitud crítica ante temas cotidianos que han sido previamente observados desde una perspectiva intercultural – traslado de domicilio y ruptura familiar y/o amorosa – valorando y razonando sus intervenciones. Al mismo tiempo se ha responsabilizado de su propio aprendizaje y ha realizado un estudio estadístico sobre los temas propuestos. Dado que el trabajo del alumnado se realiza tanto dentro como fuera del aula, el aprovechamiento de la materia resulta óptimo y, aunque también en esfuerzo, esto permite que la formación de nuestros discentes sea más completa.

Unidad 3: La gastronomía como elemento distintivo cultural.

Texto 3:

4

Auch wenn es sich für Nord wie eine dumme Ausrede angehört haben mochte – es stimmte, was ich ihm über Mums Geburtstag gesagt hatte. Und ich hatte mir eine besondere Überraschung für sie ausgedacht.

Mum hatte Omas Lasagne über alles geliebt und mir immer wieder erzählt, wie traurig sie darüber sei, ihre Mutter nie nach dem Rezept gefragt zu haben. Trotz etlicher Versuche hatte sie nie den typischen Geschmack hinbekommen, den sie als »Omas geheime Zutat« bezeichnete.

Während meines Psychiatrieaufenthalts hatte ich dann Stefano kennengelernt, einen schüchternen Jungen, der seine Eltern bei einem Autounfall verloren hatte und seither von ihren Stimmen verfolgt wurde. Oft hatte er sich tagelang in sich selbst zurückgezogen und war nicht ansprechbar gewesen. Aber dann hatte ich herausgefunden, wie man ihn aus seiner Verslossenheit locken konnte.

Als eine Kochgruppe angeboten wurde, meldete ich mich an und fragte ihn, ob er ebenfalls Lust dazu hätte. Ich hatte ein Nein erwartet, aber zu meiner Überraschung war er plötzlich wie ausgewechselt, und als wir dann in der Therapieküche zu Werke waren, blühte Stefano auf.

Er erzählte mir, dass seinen Eltern ein kleines Restaurant gehört hatte und dass er eines Tages selbst Koch werden wollte, wie sein Vater.

Und so erfuhr ich von ihm das Rezept für eine perfekte La-

sagne, deren Geheimnis in erster Linie darin bestand, auf die Béchamelsauce zu verzichten und stattdessen Rotwein, ein paar klein geschnittene Speckwürfel, viel Knoblauch und frische Kräuter zu verwenden.

Nach meiner Entlassung hatte ich das Rezept gleich ausprobiert und Tante Lydia war begeistert gewesen. Nun hoffte ich, dass auch Mum sich darüber freuen würde.

Ich zog mein altes Mountainbike aus der Garage, das ich vor zwei Jahren auf einem Flohmarkt gekauft hatte. Mein neues Rad hatte man mir wenige Tage zuvor in der Schule gestohlen gehabt, und dieses hatte der Vorbesitzer mit einem schweinchenrosa Farbspray lackiert.

»Das klaut bestimmt keiner«, hatte er mir versichert und recht behalten.

Nun schnappte ich mir *Miss Piggy*, wie ich das klapprige Rad nannte, und fuhr in den Ort hinunter.

Ulfingen war klein, man konnte sich dort sehr schnell zurechtfinden.

In Berlin wird das anders sein, dachte ich, während ich zum Supermarkt am Ortsende radelte. *Wahrscheinlich werde ich eine Weile brauchen, um das Landei in mir abzulegen.*

Beim Betreten des Supermarktes überprüfte ich noch einmal mein Geld. Ein Zwanziger und ein Fünfer, das musste reichen.

Ich schob den Einkaufswagen durch die Regale, lud alles hinein, was ich brauchte, und rechnete im Kopf mit.

Als ich durch die Konservenreihen kam, entdeckte ich ein vertrautes Gesicht und blieb stehen. Es war der gut aussehende Junge, der gestern aus Nords Praxis gekommen war. Er hockte vor dem Regal mit den Fertiggerichten und schien sich nicht schlüssig, auf was er Appetit hatte.

Ich fragte mich, ob es niemanden gab, der für ihn kochte? Vielleicht war das der Grund, weshalb er so traurig gewirkt hatte.

Für einen Moment dachte ich darüber nach, ihn anzusprechen, ging dann aber weiter, bevor er mich sah. Ich könnte jetzt behaupten, dass ich es eilig hatte und rechtzeitig mit dem Kochen fertig werden wollte, aber das wäre nur die halbe Wahrheit gewesen.

Ich war einfach zu schüchtern. Wenn man schon einmal als verrückt abgestempelt wurde und in der Klapsmühle gewesen ist, wird man sehr viel zurückhaltender. So ein angeknackstes Selbstbewusstsein kriegt man nicht so schnell wieder hin.

Nachdem ich alles für mein Überraschungssessen zusammen hatte, machte ich mich auf den Weg zur Kasse.

»Macht zweiundzwanzig neunzig«, sagte die Verkäuferin, nachdem sie meine Einkäufe mit unbewegter Miene über den Scanner gezogen hatte.

Ich legte ihr mein Geld hin und überlegte dabei, welche Farbe diese Frau hatte. Ein blasses Grün, stellte ich fest.

Dann schüttelte die Kassiererin den Kopf.

»Ich sagte zweiundzwanzig neunzig.«

Ich deutete auf mein Geld. »Ja, aber das sind doch fünf und...«

Ich stutzte. Als ich hinsah, lag da nur der Fünfer. Statt des Zwanzigers hatte ich meinen Einkaufszettel dazugelegt.

»Entschuldigung«, stammelte ich und durchsuchte die Tasche meiner Jeansweste, in der ich mein Geld aufbewahrt hatte. Sie war leer.

»He, junge Dame«, rief ein alter Mann aus der Schlange, die sich hinter mir bildete. »Geht's auch etwas schneller? Ich habe meine Zeit nicht gestohlen.«

Ich spürte, wie mir das Blut in den Kopf schoss, während ich nun auch die anderen Taschen durchsuchte. Doch außer einem angebrochenen Kaugummipäckchen fand ich nichts.

»Mist! Mir muss der Zwanziger vorhin aus der Tasche gefallen sein.«

Die blassgrüne Verkäuferin sah mich gleichgültig an. »Kannst ihn ja suchen, bevor ihn ein anderer findet. Soll ich dir die Sachen so lange zurücklegen?«

Meine Hände zitterten. Ich hatte den Schein *in der Hand* gehabt, machte ich mir klar. Ich hatte ihn *gesehen* und *gefühlt*. Er *war da gewesen*, also musste ich ihn irgendwo auf dem Weg vom Eingang zur Kasse verloren haben.

»Hier«, sagte eine Stimme neben mir.

Es war der Junge. Vor lauter Aufregung hatte ich nicht mitbekommen, dass er sich hinter mir angestellt hatte. Er hielt der Kassiererin einen Zwanziger entgegen, und noch bevor ich etwas sagen konnte, schnappte sie sich den Schein und gab mir das Wechselgeld.

Irritiert sah ich ihn an. »Das hättest du nicht tun müssen. Der Geldschein liegt hier bestimmt noch irgendwo.«

»Dann lass ihn uns suchen«, sagte der Junge und lächelte mich an. »Aber zuerst muss ich noch meine Sachen bezahlen, bevor mich der nette Herr hier mit seiner Tüte Hundefutter erschlägt.«

Er deutete mit dem Kinn auf den Alten und ich musste lachen.

»Ich bin übrigens Julian«, sagte er, während wir beide noch einmal meinen Weg durch die Gänge zum Eingang zurückverfolgten.

»Doro«, stellte ich mich vor.

»Warst du auch bei der Milch?«

»Wie? Nein, da nicht, aber drüben beim Käse.«

Wir suchten akribisch in jeder Ecke, doch der Schein blieb verschwunden, bis wir dann am Eingang angekommen waren.

»Scheiße«, sagte ich.

»He, das ist doch kein Problem. Du gibst mir die zwanzig zurück, sobald du wieder Geld hast. Okay?«

Ich sah zu ihm auf. Julian war bestimmt eins achtzig, aber nicht nur deshalb kam ich mir in diesem Moment kleiner vor denn je.

»Es ist nicht wegen dem Geld«, sagte ich. »Es ist nur ...« Ich wusste nicht, ob ich es aussprechen sollte, aber dann musste ich an gestern denken. Daran, wie er ausgesehen hatte, als er aus der Praxis gekommen war. »Ich muss mir einfach *sicher* sein, dass ich den Schein hatte. Kannst du das verstehen?«

Er runzelte die Stirn und blies sich eine dunkle Strähne aus dem Gesicht. »Du hast doch gesagt, du hättest ihn vorhin am Eingang noch gehabt?«

»Ja, schon.« Ich biss mir auf die Unterlippe.

»Aber?«

»Na ja, es ist nur so ... Manchmal kann ich mir eben selbst nicht so völlig trauen.«

»Ach so«, sagte er ernst und nickte. »Ich verstehe.«

»Wirklich?«

»Ja, klar. Ich kenne so was.«

Psychos unter sich, dachte ich und musste lächeln, ohne es wirklich zu wollen.

»Dachte ich mir schon, dass du dieses Gefühl kennst. Ich habe dich gestern vor Nords Praxis gesehen. Bist du da schon lange in Therapie?«

Nun begann Julian zu lachen. »Nein, das heißt, eigentlich ja. Ich bin sein Sohn.«

Toll, dachte ich. *Das ist mal wieder richtig toll. Stell mir fünfzig Fettnäpfchen in den Weg und ich werde garantiert in jedes davon treten.*

»Tut mir leid«, sagte er schnell. »Ich wollte nicht, dass es dir peinlich ist.«

»Nein.« Ich winkte ab, wobei mein Gesicht mit den Tomaten auf dem *Alles täglich frisch*-Poster neben mir um die Wette leuchten musste. »Ist schon okay. Dann kann ich dir ja nachher das Geld rüberbringen.«

Julian sah auf seine Uhr und hob die Schultern. »Heute geht es nicht bei mir. Ich muss auch gleich los, bin schon spät dran. Aber ein anderes Mal gerne. Bis dann.«

»Bis dann.«

Er lief eilig zu seiner Vespa, befestigte seine Tüte auf dem kleinen Heckträger und fuhr los. Ich sah ihm kurz nach, dann ging ich zurück in den Supermarkt und suchte noch einmal nach dem Zwanziger.

Ohne Erfolg.

Es war, als wäre er nie da gewesen.

1. Nivel: B1
2. Tiempo de clase: 4 sesiones de 50 min. Tarea en grupo fuera del aula: 180 min.
3. Materiales: manual de lengua, texto seleccionado de la lectura obligatoria *Mein böses Herz*

(capítulo 4), fichas con actividades creadas por el profesor e internet.

4. Realización: individual y en grupo.

1. Objetivos:

a. Gramatical: reconocer las oraciones temporales a través de conectores, conjunciones y/o preposiciones. Ser capaz de producir este tipo de oraciones.

b. Cultural: la gastronomía. Establecer relaciones comparativas a través de platos o recetas características de las culturas alemana y española.

c. Temático: vocabulario relacionado con el consumo de alimentos (productos, establecimientos y dinero). Aprender el léxico relacionado con la comida y ser capaz de producir una receta.

d. Actitudinal: ser responsable de su propio aprendizaje y argumentar de manera razonada sus valoraciones desde una postura crítica.

2. Planificación de la actividad:

a. En el aula:

- El profesor presenta el texto escogido de la lectura obligatoria con el que se introduce la oración temporal. Se lee en el aula y, como se acostumbra a hacer, se aclaran las dudas léxico-gramaticales. Pretendemos con

ello que el alumno aprenda a reconocer este tipo de oraciones en la lectura, siendo finalmente reforzado este contenido en la última de las sesiones dedicadas a los conectores, conjunciones y/o preposiciones temporales con el manual de lengua.

- El profesor plantea una serie de preguntas acerca de los platos típicos regionales y preferidos por ellos, con la intención de introducir al discente en la búsqueda de información sobre gastronomía, así como los gustos y preferencias²⁵⁷ de las personas de regiones distintas. Esta tarea será realizada por los estudiantes en casa, la biblioteca²⁵⁸ u otro lugar que se estime oportuno.

- Puesta en común en el aula de la información recopilada, expresando opiniones críticas sobre los datos ofrecidos por cada uno de los grupos y comparando sus resultados²⁵⁹.

- El profesor realiza preguntas sobre las cuestiones²⁶⁰ referidas en la puesta en común, con el fin de que el estudiante intente de manera autónoma establecer relaciones respecto a la gastronomía de diversas culturas además de los gustos particulares de los encuestados y del

²⁵⁷ Para recopilar esta información el profesor recomienda hacer una encuesta a un número determinado de personas con la única condición de que en su mayoría sean de distinta procedencia. Las encuestas serán realizadas en grupo.

²⁵⁸ El profesor facilitará bibliografía a este respecto.

²⁵⁹ Es muy posible que al realizar las encuestas cada grupo obtenga información sobre procedencias distintas.

²⁶⁰ Relacionadas con factores determinantes en la elaboración, ingredientes y temperatura en que se sirven los platos, entre otras posibles cuestiones. Uno de los factores fundamentales en este caso es el clima, sobre el que se hará gran hincapié.

propio alumnado. También se abordará el tema de los alimentos y la compra de los mismos.

- El docente inicia el debate en el que los grupos deberán aportar sus posibles soluciones al problema objeto de estudio.

- A través del manual de lengua se imparte la oración temporal y se realizan las actividades habituales relacionadas con este contenido, tanto las que aparecen en el manual como las creadas por el profesor.

b. Fuera del aula:

- Los alumnos buscan, tanto en internet como en las fuentes facilitadas por el docente,²⁶¹ información sobre los platos típicos regionales de diversas culturas. Se tendrá especial atención a este respecto la alemana y la española²⁶². Dependiendo del nivel de lengua del alumnado la búsqueda podrá realizarse en español y en alemán.

- Formando pequeños grupos los estudiantes realizarán encuestas a distintas personas con la finalidad de obtener una estadística sobre la gastronomía autóctona de su lugar de origen. Deberán por tanto encuestar a personas procedentes de lugares distintos.

²⁶¹ Que dependerá en gran medida de las fuentes bibliográficas que aborden esta cuestión y se encuentren disponibles en la biblioteca del Centro o del material que el profesor pueda proporcionar. No obstante, ejemplo de ello podría ser <http://www.culture.cl/alemania/comida-tipica.htm>, <http://www.guiadealemania.com/gastronomia/>, http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_K%C3%BCche.

²⁶² Considerando también la diversidad nacional.

- Los estudiantes deberán reflexionar sobre las oraciones temporales, así como los conectores, adverbios, conjunciones y preposiciones que se utilizan para formar este tipo de frases.

- Los miembros de los grupos se reúnen finalmente para encontrar las posibles soluciones al problema propuesto.

ESPACIO	ACTIVIDAD	TIEMPO SESIÓN
En el aula	El profesor introduce la oración temporal a través del texto seleccionado de la lectura obligatoria.	35 min.
En el aula	El profesor plantea cuestiones sobre los platos típicos.	15 min.
Fuera del aula	Búsqueda de información gastronómica y realización de encuestas. Reflexión sobre el contenido gramatical.	90 min.
En el aula	Puesta en común en el aula de la información recopilada.	15 min.
En el aula	El profesor realiza preguntas sobre los diferentes platos relacionándolos con factores culturales determinantes en la forma de elaboración.	35 min.

Fuera del aula	Los alumnos reflexionan sobre las cuestiones planteadas por el docente con la finalidad de resolver el problema de la unidad.	90 min.
En el aula	Resolución del problema propuesto mediante el debate de grupos.	50 min.
En el aula	Con el manual de lengua se imparte la oración temporal. Se realizan actividades del manual y las elaboradas por el profesor.	50 min.

3. Metodología:

En esta ocasión los alumnos tendrán que realizar una investigación en grupo sobre la temática correspondiente a esta unidad, en la que habrán de reunir material gastronómico²⁶³; y a ser posible, tomar datos de páginas alemanas, si el nivel lo permite. El tiempo empleado en esta actividad será de 45 minutos. Además, el alumnado deberá realizar una encuesta para compilar con respecto a este contenido datos de primera mano; se estima que para esta actividad será suficiente una dedicación de 45 minutos.

Los dos objetos de análisis de esta tercera unidad son: el cultural, en el que habrá que descubrir qué tipo de alimentación se

²⁶³ Platos típicos y alimentos.

da en España y Alemania y qué elementos²⁶⁴ intervienen en ella, comparando los datos de ambos países; y el gramatical, que consiste en el aprendizaje de las oraciones temporales.

En la primera sesión se introduce el contenido gramatical correspondiente mediante la lectura del texto que el docente ha seleccionado para su análisis. Una vez aclaradas las dudas léxico-gramaticales, se toma como ejemplo este párrafo²⁶⁵ del texto en el que observamos las siguientes oraciones²⁶⁶:

*Mum hatte Omas Lasagne über alles geliebt und mir immer wieder erzählt, wie traurig sie darüber sei, ihre Mutter **nie** nach dem Rezept gefragt zu haben. Trotz etlicher Versuche hatte sie **nie** den typischen Geschmack hinbekommen, den sie als „Omas geheime Zutat“ bezeichnete.*

***Während** meines Psychiatrieaufenthalts hatte ich dann Stefano kennengelernt, einen schüchternen Jungen, der seine Eltern bei einem Autounfall verloren hatte und **seither** von ihren Stimmen verfolgt wurde. **Oft** hatte er sich **tagelang** in sich selbst zurückgezogen und war nicht ansprechbar gewesen. Aber dann hatte ich herausgefunden, wie man ihn aus seiner Verslossenheit locken konnte.*

²⁶⁴ No sólo los ingredientes sino también los agentes climáticos que influyen en la gastronomía de una determinada región o país.

²⁶⁵ Dorn, Wulf, *Mein böses Herz*, München, cbt Verlag, 2012, pp. 46-47.

²⁶⁶ En las que hemos señalado todo tipo de vocablo temporal.

Als eine Kochgruppe angeboten wurde, meldete ich mich an und fragte ihn, ob er ebenfalls Lust dazu hätte. Ich hatte ein Nein erwartet, aber zu meiner Überraschung war er plötzlich wie ausgewechselt, und als wir dann in der Therapieküche zu Werke waren, blühte Stefano auf.

*Er erzählte mir, dass seinen Eltern ein kleines Restaurant gehört hatte und dass er **eines Tages** selbst Koch werden wollte, wie sein Vater.*

Und so erfuhr ich von ihm das Rezept für eine perfekte Lasagne, deren Geheimnis in erster Linie darin bestand, auf die Béchamelsauce zu verzichten und stattdessen Rotwein, ein paar klein geschnittene Speckwürfel, viel Knoblauch und frische Kräuter zu verwenden.

***Nach** meiner Entlassung hatte ich das Rezept **gleich** ausprobiert und Tante Lydia war begeistert gewesen. Nun hoffte ich, dass auch Mum sich darüber freuen würde.*

*Ich zog mein altes Mountainbike aus der Garage, das ich **vor zwei Jahren** auf einem Flohmarkt gekauft hatte. Mein neues Rad hatte man mir **wenige Tage zuvor** in der Schule gestohlen gehabt, und dieses hatte der Vorbesitzer mit einem schweinchenrosa Farbspray lackiert.*

*„Das klaut bestimmt keiner“, hatte er mir
versichert und recht behalten.*

*Nun schnappte ich mir Miss Piggy, wie ich das
klapprige Rad nannte, und fuhr in den Ort hinunter.*

*Ulfingen war klein, man konnte sich dort sehr
schnell zurechtfinden.*

*In Berlin wird das anders sein, dachte ich,
während ich zum Supermarkt am Ortsende radelte.
Wahrscheinlich werde ich eine **Weile** brauchen, um das
Landei in mir abzulegen.*

*Beim Betreten des Supermarktes überprüfte ich
noch einmal mein Geld. Ein Zwanziger und ein Fünfer,
das musste reichen.*

*Ich schob den Einkaufswagen durch die Regale,
lud alles hinein, was ich brauchte, und rechnete im Kopf
mit.*

Habiendo sido leído con anterioridad el capítulo, en el aula el docente extrae este fragmento en el que aparecen los contenidos gramatical, cultural y temático; señalando en primer lugar las oraciones temporales con la finalidad de practicar los elementos que permiten su formación. Además de la producción de textos, los estudiantes deberán distinguir este tipo de oración frente a otros

tipos que ya conocen²⁶⁷. Después de estos ejercicios los estudiantes deberán aprender a estructurar estas frases y reconocer los elementos temporales que se utilizan en ellas.

Unos minutos antes de que termine la clase el profesor plantea la gastronomía como objeto del estudio cultural. Éste orienta al alumnado en la investigación correspondiente a través de bibliografía revisada previamente por él mismo instándoles a que presten atención a los elementos temporales que aparecen en estas informaciones. Con ello, el estudiante realiza de manera consciente una lectura profunda en el análisis de estos contenidos.

En la segunda sesión se efectúa la puesta en común de la información recopilada²⁶⁸ y los resultados obtenidos de las encuestas realizadas por los discentes a personas originarias de diversos lugares²⁶⁹. A continuación, el profesor formula una serie de preguntas a los alumnos, como por ejemplo:

- ¿Qué comidas típicas conoces de tu ciudad o comunidad autónoma?
- ¿Conoces otras que sean típicas de otras ciudades o regiones?
- ¿Cuál es tu comida favorita? ¿Conoces su origen?

²⁶⁷ Aunque pueda resultar repetitivo, pues aplicamos la misma actividad en cada una de las unidades, consideramos de gran importancia este ejercicio para crear en el alumnado el hábito de hacer uso de los conocimientos que ya posee, estrategia que le permitirá asimilar los nuevos contenidos con mayor facilidad.

²⁶⁸ De las fuentes que el profesor había recomendado en la sesión anterior.

²⁶⁹ En la medida de lo posible.

- ¿Te gusta comer platos de origen diferente al tuyo?
- ¿Crees que llevan ingredientes muy diferentes a los que se utilizan en la gastronomía española?

A continuación el profesor plantea las siguientes cuestiones:

- Como sabes, existe gran variedad gastronómica atendiendo al lugar de origen. Con seguridad conoces alguna como, por supuesto, la cocina española, la francesa, la italiana, la árabe, la china y la japonesa además de la alemana, entre otras muchas²⁷⁰.
- Si tuvieras que elegir un tipo de cocina²⁷¹ favorita, ¿por cuál te decantarías?
- ¿Cuál consideras más saludable?
- ¿Cómo calificarías a la cocina española? ¿Y a la alemana? ¿Qué alimentos conoces de la gastronomía alemana?
- Enumera los platos típicos alemanes que conozcas.
- ¿A qué factores crees que se debe la variedad gastronómica?

En la tercera sesión se resolverá el problema de la unidad a través del debate que iniciará el docente estimulando la intervención de los distintos grupos. Por supuesto, la espera del turno de palabra, el

²⁷⁰ Este primer comentario se realiza con la idea de introducir y orientar al alumno en las cuestiones que se preguntan a continuación.

²⁷¹ Aquí como gastronomía.

respeto hacia las valoraciones expresadas por los demás grupos y la coherente argumentación de las posibles soluciones serán requisito en la participación del debate.

La última sesión destinada a la aclaración de las oraciones temporales se imparte a través del manual de lengua; y se llevará a cabo la realización de ejercicios relacionados con este contenido tanto del manual como de las fichas creadas por el profesor²⁷².

4. Manejo de competencias en la resolución del Problema²⁷³:

El alumno podrá comprender hasta qué punto en una narración son necesarias las alusiones temporales, ya sea a través de conjunciones, conectores, preposiciones o adverbios. Estos vocablos permiten determinar el tiempo en que ha tenido lugar la acción. El discente observa ya este hecho durante su investigación, debiendo distinguir este tipo de oraciones de otras²⁷⁴. Por tanto, el alumno está accediendo a un texto auténtico, a pesar de que éste sea analizado por partes con el fin de extraer así los contenidos gramatical, temático y cultural; es decir, las oraciones temporales, la gastronomía y el consumo de alimentos. Todos estos contenidos han sido ya analizados en cierta medida por el estudiante antes de su puesta en común. Esto significa que el alumno se hace

²⁷² Si éste lo estima oportuno.

²⁷³ Funciones ejercitadas y principios cumplidos.

²⁷⁴ En este caso ha de considerarse también la comparación entre las diferencias existentes entre las propias oraciones temporales, por ejemplo, las que llevan este tipo de adverbios y las que son introducidas por conectores.

responsable de su propio aprendizaje, analizando todas estas cuestiones y comparándolas con las que les son conocidas²⁷⁵.

Comencemos con el estudio de las funciones básicas como en las unidades anteriores. Aunque en el fragmento de la novela antes seleccionado la función instrumental se muestra sólo en la siguiente frase: “*Das klaut bestimmt keiner*“, en el resto del capítulo sí es más recurrente, por ejemplo cuando en la página 48 línea 20 dice la vendedora “*Ich sagte zweiundzwanzig neunzig*“, indicando a Doro que no le había dado dinero suficiente; o al final de esa misma página cuando un señor que estaba en la cola del supermercado le increpa de la siguiente manera: “*Geht’s auch etwas schneller? Ich habe meine Zeit nicht gestohlen*“, para que Doro se apresurase en buscar el dinero que le faltaba. En todos estos ejemplos, los emisores hacen uso de la lengua para conseguir algo: convencer a alguien de que nadie robará su bici, que le dé más dinero o que se apresure. La primera frase expresada por el anterior propietario de la bici de Doro, éste pretende tranquilizar a Doro, además de justificar el color rosa de la rueda. La vendedora pretende lógicamente que Doro le pague la cantidad mencionada; y el señor de la cola, indica que no tiene tiempo que perder. Así pues, la función instrumental aparece manifiesta en el capítulo de la novela.

En *Aspekte* el texto dedicado a las oraciones temporales es el siguiente:

²⁷⁵ En el sentido de propias.

Thomas Cook – der Tourismus-Pionier

1 Endlich Ferien! Das bedeutet für viele, den
Alltagstrott hinter sich zu lassen und Tourist zu
sein. Für die meisten Menschen ist *Tourismus*
ein moderner Begriff, doch steht er bereits seit
5 etwa 1810 in den deutschen Wörterbüchern.
Allerdings war der Begriff *Fremdenverkehr* zu
dieser Zeit viel gebräuchlicher. Doch kann man
Gäste als *Fremde* bezeichnen? Nachdem man
jahrelang diesen Begriff kritisiert hatte, einigte
10 man sich 1989 auf dem Österreichischen Frem-
denverkehrstag, das Wort *Fremdenverkehr* durch
Tourismus und das Wort *Fremde* durch *Gäste* zu
ersetzen.

Tourismus als allgemeine Bezeichnung für
15 das Reisen zu Erholungszwecken verbreitete
sich im 19. Jahrhundert. Hier beginnt die
Geschichte der Pauschalreisen. Thomas Cook
organisierte 1845 die ersten Reisen nach
Liverpool und 1855 die erste Europarundreise
20 für britische Touristen. Sie führte über Brüssel,
Köln, Heidelberg, Baden-Baden, Straßburg
und Paris zurück nach London. Als das Geschäft
mehr Kunden gewann, stieg sein Sohn John
Mason Cook 1864 in das Geschäft ein. Er
25 organisierte die erste Amerika-Reise, die 1866
stattfand. Bevor Thomas Cook im Jahre 1871
das Unternehmen „Thomas Cook & Son“
gründete, führte er 1868 das wichtigste Instru-
ment der Pauschalreise ein: den Hotelvoucher.
30 Diesen Beleg braucht man auch heute noch,
wenn man eine Pauschalreise macht. Während

Thomas Cook 1872 sein erstes Büro in Kairo
eröffnete, begann in Liverpool die erste orga-
nisierte Weltreise, die 222 Tage dauerte und bei
35 der 40.000 km zurückgelegt wurden.



Mit einer Zeitung, die alle Angebote ent-
hielt, informierte das Unternehmen regelmä-
ßig seine Kunden in Frankreich, Deutschland,
Indien, Australien, Asien und Amerika. Nach-
dem das Unternehmen im Jahre 1900 weltweit
Marktführer in der Reisebranche geworden
war, verkaufte es ab 1919 auch die ersten Flug-
tickets. Das Unternehmen geriet nach dem
Zweiten Weltkrieg in die Hände unterschiedli-
cher Besitzer. Heute ist die Thomas Cook AG
45 mit mehr als 160 Jahren Tradition die älteste
und bekannteste Marke der Tourismusbranche.

Al poseer un carácter informativo sólo podríamos decir que el uso que se hace de la lengua en este caso es divulgativo, con la única intención de que esta información llegue al/los lector/es, como ocurría en varios ejemplos vistos en otras unidades, pero ¿deberíamos considerar esto como función instrumental? En principio no, puesto que debemos recordar que esta función surge como primera fase en la que el niño²⁷⁶ expresa un sentimiento, sensación o inquietud con la finalidad de cubrir una necesidad. Por tanto, además de considerar la escasa posibilidad de transmitir información con el fin de lograr una necesidad, jamás llegaríamos a

²⁷⁶ O también, como aclaramos en la parte teórica de este trabajo, aquel estudiante de lengua extranjera que todavía no posee la competencia adecuada de la misma manera que el niño cuando comienza a hablar.


la conclusión de que un niño pequeño tenga intención de informar a sus padres²⁷⁷ sobre un determinado tema.

En *Optimal* el texto que presenta el contenido gramatical que estudiamos es:

Joggen zu jeder Jahreszeit?

Laufen ist eine völlig natürliche Art sich fortzubewegen. Die meisten können es, fast jeder kann wieder damit anfangen: zu jeder Zeit, an fast jedem Ort.

Viele Anfänger denken vor allem an Qual, wenn sie das Wort Laufen hören. Sie machen immer denselben Fehler und laufen zu schnell. Laufen hat den Vorteil, dass man sehr schnell positive Auswirkungen auf den ganzen Körper spürt. Das beginnt beim Herz-Kreislauf-System, geht über die Muskeln und die Atmung bis hin zur Stärkung des Immunsystems. Außerdem



wird die Ausdauer besser, man kann mehr leisten. Wer regelmäßig joggt, nimmt auch ab. Joggen an der frischen Luft ist ein idealer Ausgleich nach einem langen Arbeitstag, nicht nur für den Körper, auch für den Geist: allein sein mit sich und seinen Gedanken.

Auch im Winter spricht nichts gegen Joggen, wenn man die richtige Kleidung trägt, und dazu gehört unbedingt eine warme Mütze. Aber das Wichtigste sind die Laufschuhe. Sie müssen gut passen und die Gelenke schützen.

Tipps zum Joggen

- Fangen Sie langsam an, laufen Sie ca. 15 Minuten, nicht länger.
- Wenn Sie außer Atem sind: Bleiben Sie nicht stehen, gehen Sie weiter.
- Laufen Sie nie gleich nach dem Essen los.
- Wärmen Sie sich gut auf, bevor Sie loslaufen.
- Vergessen Sie nicht, nach dem Laufen die Muskeln zu dehnen.

En este ejemplo también se informa pero además se recomienda, lo que no expresa de ninguna manera es una representación²⁷⁸ propia. Trata el deporte, pero no en un sentido competitivo, sino desde una perspectiva del bienestar físico y psíquico. De cualquier manera es un texto de carácter divulgativo, sin finalidad instrumental, por lo que, la función no puede ser observada en él por el alumno.

²⁷⁷ Por hacer referencia a las personas más allegadas del entorno del niño.

²⁷⁸ Es decir, emoción, inquietud, ansiedad, impresión, etc.

En *Em* encontramos varios ejemplos para el estudio de los diversos elementos temporales, y que en este caso consisten en noticias que aparecen en el periódico

2. Lesen Sie nun die Zeitungsmeldungen.
a. Unterstreichen Sie die Hauptinformationen.



Vogelfreundliche Knaller

C Tiere, vor allem Vögel, sind die Hauptleidtragenden der jährlichen Silvesterknalleri. Dagegen wollen der Vogelschutzbund Deutschlands (VSD) und die Firma Böllernit KG nun gemeinsam in die Offensive gehen. Auf einer Pressekonferenz in Baden-Baden stellten sie ein tierfreundliches Silvesterfeuerwerk vor. Es handelt sich dabei um extrem leise Knaller und Raketen, die ihre Farbenpracht nicht entfalten, während sie fliegen, sondern erst nachdem sie wieder auf dem Boden aufgeschlagen sind.

A Nikolaus in Bad Tölz

Zum Jahrestreffen des Allgemeinen Deutschen Nikolausbundes (ADN) werden diese Woche mehr als tausend Teilnehmer im oberbayrischen Bad Tölz erwartet. Hauptthema ist heuer die wachsende Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen. ADN-Vorsitzender Rüdiger von Braun: „Letztes Jahr wurden einige Nikolaus-
von enttäuschten Kindern krank-
hausreif geschlagen. Deshalb haben wir beschlossen, Selbstverteidigungskurse für unsere Mitglieder anzubieten.“ Eine zusätzliche psychologische Schulung soll den Kursteilnehmern helfen, Konflikte zu entschärfen, bevor es zu Schlägereien kommt.

B Verwirrende Sonnwendfeuer

Mitten im Unterallinger See landete in der gestrigen Nacht ein Hubschrauber der Bundesluftwaffe. Der Pilot hatte drei Sonnwendfeuer an den Ufern des Gewässers mit den Landesignalen einer Bundeswehrübung verwechselt, die zur selben Zeit unweit des Ortes stattfand. Der kleine See ist im Sommer völlig von Seerosenblättern bedeckt. Deshalb bemerkte der Pilot seinen Irrtum erst, als es bereits zu spät war. Während das Fluggerät im schlammigen Wasser versank, konnten sich die Insassen ans Ufer retten. Dort wurden sie von den Teilnehmern der Sonnwendfeier mit trockener Wäsche und Freibier versorgt. Der Sachschaden beträgt mindestens 100 000 Euro.

D TIERISCHE OSTERN

Immer wenn das Osterfest naht, verstecken Mitarbeiter des Münchner Tierparks Hellabrunn tausende süße Überraschungen auf dem großen Freigelände des Zoos. An den Osterfeiertagen können auf-
merksame junge Tierfreunde also auch dieses Jahr wieder allerlei kleine Geschenke finden. Die Direktion weist jedoch ausdrücklich darauf hin, dass nur in den frei zugänglichen Grünanlagen gesucht werden darf, keinesfalls in den Tiergehegen.

E Weihnachts„feuer“tage

Über mangelnde Beschäftigung während der Weihnachtsfeiertage konnte sich die städtische Berufsfeuerwehr dieses Jahr wahrhaftig nicht beklagen. Mehr als dreihundert Einsätze im gesamten Münchner Stadtgebiet hielten Oberbranddirektor Wanninger und seine Mitarbeiter rund um die Uhr in Atem. In den meisten Fällen konnten sie das Feuer schnell unter Kontrolle bringen. Zwei Einfamilienhäuser und mehrere Etagenwohnungen brannten jedoch vollständig aus. Die Hauptursache für die wachsende Zahl von Christbaumbränden sieht Wanninger in der Nostalgiewelle: „Seit der Trend zurück zur Wachskerze geht, brennt es natürlich wieder öfter.“



36

Son, por tanto, textos informativos sobre determinados acontecimientos puntuales que se encuentran relacionados con costumbres populares²⁷⁹, sucedidos en la mayoría de los casos en fiestas religiosas. Según hemos señalado con anterioridad, de

²⁷⁹ Fiestas, tradiciones o manifestaciones culturales en general.

acuerdo a los parámetros que determinan la función instrumental, tampoco esta vez nos permiten estos ejemplos ejercitarla.

Para observar la función reguladora en la novela podemos fijarnos por ejemplo en las intervenciones que tomamos como referencia en el estudio de la instrumental, pues la estrecha relación entre ambas funciones así nos lo permite. Cuando la vendedora dice a Doro la suma que debe pagar porque la chica le ha dado menos, ésta sorprendida se pone a buscar la cantidad que le faltaba. Cuando el señor de la cola le insta a apresurarse, ella se pone más nerviosa mientras continúa buscando el dinero, como dice: "*Ich spürte, wie mir das Blut in den Kopf schoss, während ich nun auch die anderen Taschen durchsuchte. [...]*". Así pues, ambos interactuantes logran modificar la conducta de Doro.

El ejemplo de *Aspekte* no parece que haga uso de la lengua para regular el proceder de otra persona, sino sólo para informar. La información que ofrece se refiere al pionero en el ámbito del turismo Thomas Cook, sobre sus comienzos, los progresos que se han alcanzado en dicho ámbito, etc. Así que, no consideramos su validez en esta ocasión.

El texto de *Optimal*, por el contrario, si espera modificar, además de hacer reflexionar al lector a través de los consejos sobre el ejercicio físico que se aportan en él. No obstante, este hecho no es observable a través del ejemplo, pudiéndose considerar de nuevo de carácter divulgativo, por lo que su validez podría ser más bien relativa.

Con el ejemplo de *Em* sucede exactamente lo mismo que con el de *Aspekte*, son puramente informativos sobre diversos hechos ocurridos: un encuentro anual cuyo tema es la violencia infantil y juvenil; un accidente de helicóptero; propuesta de una asociación protectora de aves con lamentable resultado; evento que realizan por Pascua los trabajadores del zoo de Munich, y; un incendio provocado por unas velas. Por ello, improbable que se encuentren presentes las primeras de las funciones básicas de Halliday.

La siguiente de las funciones, la interactiva, también aparece representada en el capítulo de la novela, en conversaciones como la que mantiene Doro con el hijo del psiquiatra, Julian²⁸⁰, o el breve diálogo que ésta mantiene con la vendedora.

En *Aspekte* no observamos interacción alguna, limitándose exclusivamente a ofrecer información sobre Thomas Cook y el turismo. Tampoco se da esta función ni en el ejemplo de *Optimal* sobre las recomendaciones de la práctica de ejercicio físico, ni de *Em* de las noticias que aparecen en el periódico, salvo por la relación que se da en todos estos casos entre el autor del texto y el lector que ya mencionábamos con anterioridad. Pero, en principio, ninguno de estos tres escritos ejemplifican la función interactiva.

Como es lógico, la función personal aparece continuamente en el capítulo de la novela, ya sea por cómo se expresa la protagonista que narra en todo momento cualquier tipo de emoción y pensamiento que pasan por su cabeza, ya sea por el lenguaje que utiliza tanto ella como el resto de personajes en los diversos diálogos

²⁸⁰ Puede verse desde la página 49 a la 51 del capítulo.

que se producen entre ellos. Por ejemplo, *“Nach meiner Entlassung hatte ich das Rezept gleich ausprobiert und Tante Lydia war begeistert gewesen. Nun hoffte ich, dass auch Mum sich darüber freuen würde”* o *“In Berlin wird das anders sein, dachte ich, während ich zum Supermarkt am Ortsende radelte. Wahrscheinlich werde ich eine Weile brauchen, um das Landei in mir abzulegen”*²⁸¹.

Esta función, sin embargo, en el caso de los textos de los manuales *Aspekte*, *Optimal* y *Em* no es reconocida, pues aunque es cierto que usan la lengua de un determinado modo para contar la información que fuere, en ningún momento se hace alusión a sentimientos o significados personales; y tratándose de ejemplos informativos con toda probabilidad se busca lograr la neutralidad o imparcialidad, especialmente en los textos de *Em* que presentaban diversos sucesos. Así pues, tampoco esta vez nos servirían de ejemplo.

La función heurística se ejercita a través de la lectura que realiza el alumno del capítulo de la novela, donde puede descubrir en este texto más similitudes que diferencias culturales, como por ejemplo la impaciencia de los clientes que se encuentran en la cola de la caja del supermercado, la inseguridad de la protagonista que a pesar de haber contado bien el dinero antes de llegar a él no logra encontrar después todos los billetes, la ayuda que le proporciona Julian, el lenguaje sarcástico del que éste hace uso para indicar que el señor de la cola le estaba dando golpes con la bolsa que llevaba, etc.

²⁸¹ Ejemplos que aparecen en el párrafo que hemos señalado al comienzo de la unidad en el apartado de ‘Metodología’ en pp.173-175.

También se aplica esta función en el texto de *Aspekte* cuando el alumno obtiene información sobre el pionero del turismo Thomas Cook y el mercado turístico, descubriendo nuevos conocimientos mediante la lengua.

En el ejemplo de *Optimal* podría adquirir el discente una serie de hábitos saludables, así como precauciones en la práctica de deporte o información sobre qué ejercicios actúan sobre distintas partes del cuerpo, incluso qué vestuario resulta ser el adecuado para su práctica.

En *Em* el texto proporciona al discente ciertos acontecimientos acaecidos durante la realización de actividades o fiestas tradicionales. Con esto, tal vez el estudiante puede establecer relaciones comparativas entre su cultura y la meta, al mismo tiempo que va tomando conciencia de la diversidad cultural y estar más abierto a ella.

La función imaginativa se manifiesta con escasa nitidez en el capítulo 4 de la novela, ya que todas las escenas en él planteadas muestran situaciones cotidianas de la vida real. No obstante, Doro vuelve a imaginarse de nuevo en Berlín cuando va de camino al supermercado, cuando dice²⁸²: “*In Berlin wird das anders sein, dachte ich, während ich zum Supermarkt am Ortsende radelte. Wahrscheinlich werde ich eine Weile brauchen, um das Landei in mir abzulegen*”. Así pues, encontramos el mundo de la imaginación en la mente de nuestra protagonista.

²⁸² Se ha escrito como aparece en el texto original, mostrando la letra cursiva en aquel momento en que Doro hace uso de su imaginación.

No logramos observar, sin embargo, esta función en los textos de los manuales debido a la objetividad de los datos ofrecidos por estos. En *Aspekte* aparecen datos biográficos de Thomas Cook entre otras informaciones de carácter turístico. En *Optimal* las recomendaciones vienen determinadas por los estudios e investigaciones relacionadas con la salud y el deporte; y por último, en el ejemplo de *Em* encontramos información sobre ciertos sucesos ocurridos en Alemania, y que tal vez, aunque en este caso podríamos apelar a la imaginación de los redactores de estas noticias²⁸³, no desde luego a la creatividad del mensaje que ofrece el texto; por tanto, tampoco nos sería de utilidad para el ejercicio de esta función.

Para finalizar con el análisis de las funciones veamos de qué manera lograría el discente reconocer la función representativa en estos textos. En la novela, tanto a través de los diálogos que mantienen los personajes como mediante la narración de la protagonista, se produce una continua transmisión de información. Ésta puede ser diversa, desde el motivo del color de la bicicleta de Doro como a descubrir que Julian es el hijo del psicólogo que ésta visita.

En el ejemplo de *Aspekte* la comunicación informativa es reconocible de manera evidente al gozar de un carácter puramente informativo. Así mismo sucede con los otros dos manuales, *Optimal*

²⁸³ La diferencia entre la imaginación de estos redactores frente a la de la protagonista de la novela reside en que Doro expresa en ella su pensamiento, mientras que el texto de *Em* se muestra absolutamente objetivo; comunicando a través de un lenguaje impersonal, sin atisbarse en ellos un ápice de valoración personal.

y *Em*, cuyos textos aportan ciertas informaciones con la única finalidad de su lectura y adquisición de conocimiento por parte de los lectores. Por tanto, esta función aparece representada en cada uno de los textos seleccionados²⁸⁴.

Al igual que en las demás unidades mostramos a continuación la tabla con los resultados obtenidos en ésta:

FUNCIONES	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Instrumental	SÍ	NO	NO	NO
Reguladora	SÍ	NO	TAL VEZ	NO
Interactiva	SÍ	NO	NO	NO
Personal	SÍ	NO	NO	NO
Heurística	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Imaginativa	SÍ	NO	NO	NO
Representativa	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

En esta Unidad la novela es la única que satisface todas las funciones básicas, no cubriendo en esta ocasión ni la mitad de ellas ninguno de los manuales, ni siquiera *Em*. Tampoco es de extrañar, pues cada libro contiene los textos que consideren oportunos para el ejercicio del contenido gramatical que corresponda, sin tener en cuenta otros aspectos – a nuestro entender – fundamentales para lograr la competencia comunicativa. Éste resulta ser el ejemplo más

²⁸⁴ Seleccionados para la práctica del contenido gramatical, las oraciones temporales. Además, cabe señalar que sólo el capítulo de la novela ha sido seleccionado por nosotros; los otros textos han sido extraídos de las partes correspondientes de los manuales.

claro de que en la mayoría de ocasiones se pierden determinados contenidos, especialmente el cultural²⁸⁵, en el aula de lengua extranjera.

Procedemos ahora al análisis de los principios de Carter:

El principio contrastivo se da por una parte, como mencionamos en la unidad anterior, cuando se hace uso de textos de distintas características²⁸⁶ como es el manual de clase y la lectura obligatoria. Por otra, podemos considerar otras cuestiones textuales como que en la novela observamos que existen partes dialogadas y otras narradas, de esta manera el alumno puede aprender a diferenciar entre el estilo directo y el indirecto, qué tiempos verbales o qué tipo de expresiones, por ejemplo, suelen utilizarse en cada caso.

En el manual *Aspekte* el texto ofrece al estudiante la posibilidad de aprender a desarrollar un estilo informativo sobre cualquier tema; aunque sea este tipo de producción al que suelen estar acostumbrados. No obstante, este ejemplo posee una estructura clara en la que se comienza con una breve introducción antes de pasar a la presentación de los logros realizados por el pionero Thomas Cook, es decir, a tratar la información principal. Por tanto, los discentes podrían aprender a estructurar sus próximas producciones.

²⁸⁵ Mencionamos el cultural, puesto que en la manifestación de las siete funciones básicas podemos encontrar evidentes componentes culturales, que distinguen comunidades, sociedades, idiosincrasias, en definitiva culturas.

²⁸⁶ Nos referimos al género.

El ejemplo de *Optimal* también posee a este respecto una estructura propia: comienza con una idea principal que luego desarrolla en el cuerpo de texto, para finalizar con una serie de consejos sobre el tema abordado, el ejercicio físico. Esta es otra forma de estructurar un escrito, por lo que el alumnado podría desarrollar diversas técnicas²⁸⁷ de redacción de textos.

Los breves textos que encontramos en *Em* muestran en su mayoría la misma estructura, pero difieren entre sí por el léxico utilizado²⁸⁸ y los elementos temporales de los que se hace uso, entre otras posibles cuestiones; así pues, estos ejemplos favorecen el desarrollo gramatical del estudiante al presentar en ellos oraciones temporales, pero también logran ampliar el vocabulario de éste mostrando un léxico característico de los temas tratados en estos pequeños escritos.

El principio de continuidad se podría dar en la novela a nivel cultural, es decir, en la similitud cultural. No encontramos nada que no pudiéramos leer en una novela española; salvo por la geografía, la actitud de los personajes resulta muy cercana y común, así como las situaciones más bien cotidianas, en las que observamos preocupaciones tratadas de manera natural como cualquiera podría afrontarlas.

En el texto de *Aspekte*, aunque la información es básicamente sobre la biografía del pionero del turismo Thomas

²⁸⁷ No en comparación con el texto de *Aspekte*, pues el manual de clase en este caso sería *Optimal*, sino en comparación con el tipo de textos que suelen encontrarse en los manuales que son, por lo general, más semejantes a los que en esta ocasión han sido seleccionados en *Aspekte* y *Em*.

²⁸⁸ Que atiende al objeto de la noticia.

Cook, el tema tratado es el turismo, factor de gran importancia a nivel económico, de ocio y cultural hoy día. La creciente oportunidad de viajar que para nuestro joven alumnado en la actualidad resulta normal, no era tal hace sólo unos pocos años; poniéndose este hecho de manifiesto en este texto.

En el ejemplo de *Optimal*, tratándose de un texto sobre la salud y el deporte, también se desarrolla una continuidad en la cotidianeidad del tema que aborda siendo éste de interés general. Huelga decir que además podría resultar de gran provecho para que nuestros estudiantes optaran por unos hábitos saludables en una edad tan importante²⁸⁹ para la adquisición de conductas²⁹⁰ adecuadas.

En *Em* podríamos decir, tal vez, que existe una cierta continuidad entre las noticias que cuentan en el extranjero y las que leemos o vemos por televisión en nuestra casa. Consideramos fuera de lo común los sucesos acontecidos pero no la noticia como tal²⁹¹; en todos sitios ocurren situaciones que llaman nuestra atención siendo en ocasiones extrañas.

El principio de inferencia es aplicable en el capítulo de la novela ya que el estudiante puede deducir de él que en la cultura meta también existen personas que roban bicicletas, que se quejan

²⁸⁹ En la de pleno desarrollo físico e intelectual.

²⁹⁰ De cualquier ámbito de sus vidas en pro de beneficios personales, o incluso externos.

²⁹¹ En el sentido de que esos mismos hechos no han sucedido antes o en otro lugar, pero no resulta extraordinario que ocurran este tipo de cosas; pues estamos relativamente acostumbrados a leer o experimentar que cada vez son más frecuentes.

de la lentitud en la caja del supermercado; otras que ayudan a los demás y que tienen problemas e inquietudes.

Del texto de *Aspekte* podrían extraer la conclusión de que debido al origen del turismo y los países en que primero se hizo patente esta práctica, son aquellos cuyos ciudadanos estuvieron en un primer momento más predispuestos a viajar y cuyas expectativas promovieron inversiones en países con opciones turísticas que resultaban más atractivas.

En el ejemplo de *Optimal* el alumno puede observar que el deporte y el interés por vivir de manera saludable es común a la cultura materna, de lo que podrá deducir aspectos comunes pero también discernir entre los hábitos deportivos y alimenticios de cada cultura.

Con los textos presentados en *Em* el discente es testigo de que los accidentes y sucesos pueden ocurrir en cualquier lugar, y que lo único que los distingue es el entorno y el contexto en el que se producen²⁹². Por lo que, descubrirá que se trata más de una cuestión relacionada con el ser humano más que con la cultura de la que proceda éste.

Consideramos que gracias al principio de familiaridad la novela propuesta puede resultar de mayor interés al alumnado por los problemas que en ella se tratan, por los personajes principales,

²⁹² No pretendemos entrar aquí en sucesos que acaecen con más frecuencia en determinados países como consecuencia de factores estrictamente culturales, como por ejemplo, la posesión de armas en USA, de ahí que se den más casos de asesinatos en masa o accidentes por armas de fuego. Es evidente, que perteneciendo tanto la cultura de partida como la meta a la Unión Europea, existan muchos más elementos comunes que aquellos que las diferencian.

por las situaciones representadas, etc. En el capítulo 4 observamos la inseguridad de la protagonista²⁹³, cuyos problemas psicológicos le hacen dudar de su mente. También puede resultar familiar, por desgracia, el robo de bicicletas, hacer la compra en el supermercado y esperar en la cola, hacer nuevos amigos, etc. Todos estos elementos comunes sirven de ayuda al estudio de nuevos contenidos.

El ejemplo de *Aspekte* aborda el tema del turismo, una cuestión bien conocida en España, aunque por otro lado aporta datos muy interesantes que con seguridad nuestros alumnos no conocían antes de la lectura del texto, por ejemplo, quién es considerado el pionero de ese ámbito.

En *Optimal* también trata el texto una cuestión próxima al estudiante, el deporte y la salud. Tal vez, el discente también podría exponer sus opiniones al respecto, ya que la mayoría de ellos²⁹⁴ posiblemente realiza algún tipo de deporte, por lo general, los que se practican en equipos.

El ejemplo de *Em* muestra la familiaridad en que se producen este tipo de acontecimientos, esto es, sucesos que por determinados motivos son considerados curiosos o de interés público, también en el país de origen de los estudiantes, aunque les resulte extraño el entorno en el que tienen lugar.

²⁹³ No todos los adolescentes tienen problemas psicológicos por supuesto, pero sí una gran mayoría posee ciertas inseguridades.

²⁹⁴ Con la edad que nuestros alumnos tienen en Secundaria, sin tener en cuenta el reciente interés que se ha extendido por todas partes independientemente de la edad, conocido como cultura del deporte, están más predispuestos a realizar algún deporte. Sin entrar en la cuestión de que una de las asignaturas que tienen es la Educación Física.

Por último, el principio crítico se podría aplicar al capítulo de *Mein böses Herz*, mediante la valoración del alumno sobre la actitud tímida de Doro, la del señor de la cola de la caja o la de Julian, argumentando qué comportamientos considera más apropiados.

Sobre el texto de *Aspekte* también podría tener alguna valoración al respecto, pero siendo ésta una información tan objetiva²⁹⁵ apenas da lugar al debate. Aún así, tratándose del turismo, se podría proponer a los estudiantes contar sus experiencias o algún otro dato que pudieran conocer al respecto y no aparezca en el texto.

Distinto resulta el ejemplo de *Optimal*; éste, por el contrario, ofrece la posibilidad de discutir sobre sus recomendaciones por muy objetivas que éstas sean, ya que suelen ir cambiando con el paso del tiempo y, muy especialmente, tras las nuevas investigaciones que se realicen al respecto. Así pues, los discentes podrán estar más o menos de acuerdo y exponer sus motivos.

Para finalizar, el texto de *Em* proporciona datos que pueden ser difícilmente rebatidos por los estudiantes, pero siempre se les puede proponer que cuenten qué habrían hecho ellos en las situaciones referidas en cada una de las noticias²⁹⁶.

Después de este análisis veamos qué resultados observamos en la tabla de principios de esta unidad:

²⁹⁵ Esto nos conduce a una relativa posibilidad de valorar la información que ofrece el texto.

²⁹⁶ Se entiende como relativa la posibilidad crítica.

PRINCIPIO	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Contrastivo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Continuidad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Inferencia o deductivo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Familiaridad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Crítico	SÍ	TAL VEZ	SÍ	TAL VEZ

Con esto, queda demostrado que casi en su totalidad todos estos principios son aplicables a todos estos ejemplos. Pero si nos fijamos en los resultados de las dos tablas – funciones²⁹⁷ y principios – existe una gran diferencia en el grado de satisfacción de los textos, ya que mientras en los resultados del texto literario observamos que todos son positivos, en el resto de los ejemplos pertenecientes a los manuales de lengua predomina claramente el NO. Así, parece ser que la lectura obligatoria vuelve a servir de mucho más provecho que los textos seleccionados en los manuales.

5. Conclusiones:

Hemos logrado en esta unidad los objetivos propuestos, pues los alumnos han aprendido:

²⁹⁷ En p.188.

- A reconocer las oraciones temporales, así como todos los tipos de vocablos que participan en su formación.
- A producir este tipo de oraciones. Siendo reforzado este conocimiento con el manual de lengua y otros materiales de clase²⁹⁸.
- A establecer comparaciones interculturales relacionadas con la gastronomía, mediante ejemplos de experiencias personales y/o externas, ya sean recetas o catas²⁹⁹.
- A hacer uso de expresiones y léxico en general relacionado con el tema del consumo de alimentos en la producción de textos de manera autónoma.
- A colaborar y trabajar en grupo, haciéndose responsable de su propio aprendizaje y a tomar una actitud crítica en los razonamientos argumentales de sus valoraciones personales.

Con el método utilizado los discentes han logrado establecer relaciones gastronómicas interculturales conjugando sus propios conocimientos con los obtenidos de su investigación. Han realizado encuestas cuyos resultados han sido debatidos posteriormente en grupo junto a sus valoraciones sobre la diversidad gastronómica.

²⁹⁸ Si el profesor así lo cree oportuno.

²⁹⁹ En el sentido de haber comido ya sea en restaurantes de su ciudad o en el país de origen los platos típicos que fueren.

Podemos observar cómo nuestra propuesta metodológica permite al alumno desarrollarse en distintos ámbitos que podrían ser resumidos en: cognitivo, personal y social.

Unidad 4: Hábitos culturales en las relaciones familiares.

Texto 4:

24

Wieder eine Erinnerung, ganz plötzlich und überraschend. Sie fiel mich an wie ein schwarzes Tier, das mir in einer dunklen Ecke aufgelauert hat.

Ich sitze in Kais Zimmer auf dem Plastikhocker, der die Form eines braunen Dackels mit Wanderschuh hat. Die Sitzfläche ist ein grüner Kissenbezug, der wie eine Weste aussehen soll.

Warum werden Kinder immer für dumm verkauft?, denke ich. Als ob Dackel Westen und Schuhe tragen würden.

Es ist bereits dunkel, und eigentlich sollte Kai schlafen, aber er will nicht. Er will zu »Mama« und dieses Wort brüllt er unaufhaltsam, wieder und wieder und wieder. Und mit jedem Mal zieht er es noch mehr in die Länge, laut und schrill.

»Mamaa!«

Neben mir dreht sich seine Schlaflampe und wirft bunte Disneyfiguren an Decke und Wände. Micky, Goofy, Donald, Tick, Trick und Track tanzen um uns herum, begleitet von der Melodie der Spieluhr.

»Schlaf, Kindlein, schlaf.«

Von wegen, er will nicht schlafen. Er will seine »Mamaaa!«

Ich lese ihm weiter aus seinem Lieblingsbuch vor. Die Geschichte von Titus, dem Tiger, der gerade überlegt, ob er sein Haus hellgelb, quitten-gelb, zitronengelb oder orangengelb streichen soll, und sich dann für sonnenblumengelb entscheidet.

Dabei fühle ich jedoch keinen gelben Farbton, sondern einen knallroten. Rot wie meine Wut, die sich mit jedem weiteren »Mamaaaa!« steigert.

Von Zinnoberrot nach Signalrot, bis hin zu Dunkelrot.

Trotzdem lese ich weiter und hoffe, dass Kai endlich Ruhe geben und sich für seinen Lieblingstiger interessieren wird. Das tut er bei Mum doch auch.

Und während ich weiterlese und ihm immer wieder die bunten Bilder entgegenhalte – »Sieh mal, Schreihals, da ist der Tiger« –, bin ich in Gedanken bei Ben, auf seiner Geburtstagsparty.

Bestimmt fragt er sich, warum ich nicht vorbeikomme.

Ich habe lange überlegt, ob ich ihn anrufen und ihm erklären soll, warum ich keine Zeit habe. Aber ich will ihn nicht anlügen, weil er das falsch verstehen könnte. Er könnte denken, ich habe kein Interesse an ihm, und das wäre fatal. Schließlich ist ja genau das Gegenteil der Fall.

Aber wenn ich ihm andererseits die Wahrheit sagen würde, käme ich mir erst recht dumm vor.

»Tut mir leid, ich kann nicht, weil meine Eltern Hochzeitstag feiern und ich auf meinen kleinen Bruder aufpassen muss.«

Nein, das würde sich voll nach Kindergarten anhören. Keinesfalls soll er die Fünfzehnjährige in mir sehen. Er ist heute immerhin schon siebzehn geworden.

Inzwischen habe ich mich entschieden, nicht anzurufen, sondern gleich morgen bei ihm vorbeizuschauen und ihm einfach sein Porträt zu geben – gerahmt und fantasievoll verpackt in Geschenkpapier, das richtig teuer gewesen ist, ebenso wie der Rahmen.

An seiner Reaktion würde ich dann schon merken, wie ich mich für heute Abend bei ihm entschuldigen muss. Aber vielleicht wird es ihn auch gar nicht mehr interessieren, warum ich verhindert war, wenn er erst einmal sein Bild gesehen hat.

Bestimmt wird er sich darüber freuen, und ich versuche, mir auszumalen, wie er sich dafür bei mir bedanken wird. Vielleicht mit einer

Einladung, mal gemeinsam auszugehen? Ins Kino oder in die Disco oder vielleicht auch irgendwohin, wo wir beide allein ...

Das Telefon klingelt im Erdgeschoss und entreißt mir Bens Gesicht aus meinen Träumereien. Und neben mir schreit Kai noch immer Zeter und Mordio.

»Mamaaaaa!«

Ich knalle ihm das Buch vor sein Bettstättchen, brülle ihn genervt an, er soll sich seine Scheißgeschichte selbst vorlesen – woraufhin er noch viel lauter schreit.

Dann bin ich nur noch froh, aus dem Zimmer gehen zu können. Denn dort hat das Rot in meinem Kopf bereits zu glühen begonnen, wie Lava kurz vor einem Vulkanausbruch.

Das Schreien des kleinen Monsters verfolgt mich die Treppe hinunter, bis hin zum Telefonschränkchen.

»Halt doch endlich die Klappe«, flüstere ich vor mich hin. »Sei gottverdammst noch mal endlich ruhig.«

Ich greife nach dem Telefon und sehe dabei auf die Zeitanzeige im Display.

Sie zeigt 23:19 Uhr.

Dann nehme ich den Anruf entgegen und ...

1. Nivel: B1

2. Tiempo de clase: 4 sesiones de 50 min. Tarea

fuera del aula: 2 sesiones: una de 120 min y otra de 90 min.

3. Materiales: manual de lengua, texto seleccionado de la lectura obligatoria *Mein böses Herz* (capítulo 24), fichas con actividades creadas por el profesor.

4. Realización: individual y en grupo

1. Objetivos:

a. Gramatical: aprender a reconocer el Konjunktiv II y ser capaz de producir oraciones con este tiempo verbal.

b. Cultural: las relaciones fraternales. Establecer relaciones comparativas interculturales a través de experiencias personales y/o externas.

c. Temático: las nuevas responsabilidades. Aprender léxico relacionado con el tema³⁰⁰ para poder expresar de manera adecuada las tareas impuestas por uno mismo o por otras personas.

d. Actitudinal: ser responsable de su propio aprendizaje y consciente de las nuevas responsabilidades que se van adquiriendo con la edad.

2. Planificación de la actividad:

a. En el aula:

³⁰⁰ Las responsabilidades pueden ser variadas, por eso el profesor delimitará las más comunes propias de la edad del alumnado para que el aprendizaje del léxico no resulte excesivo.

- El profesor presenta el texto escogido de la lectura obligatoria con el que se introduce el Konjunktiv II. Se lee en el aula y se aclaran las dudas léxico-gramaticales. Se pretende que el estudiante aprenda a reconocer este tiempo verbal en la lectura, siendo reforzado este conocimiento en la última de las sesiones dedicadas a este contenido con el manual de lengua.

- El profesor plantea una serie de preguntas acerca de las relaciones familiares, haciendo hincapié en las fraternales, con la intención de orientar al alumno en la búsqueda de información sobre este tema. Esta tarea será realizada por los estudiantes en casa y/o en la biblioteca. Podrán recurrir a noticias, revistas u otro tipo de textos que aborden esta temática³⁰¹.

- Puesta en común en el aula de la información recopilada, expresando opiniones críticas sobre los datos ofrecidos por cada uno de los grupos.

- El profesor realiza preguntas sobre estas cuestiones desde un punto de vista cultural, con el fin de establecer relaciones tanto de similitud como de diferencia respecto a las relaciones familiares. El docente tratará de hacer hincapié en aquellos factores que distinguen unas culturas de otras.

- El docente abre el debate para que los grupos den resolución al problema propuesto en la primera de las sesiones correspondiente a la unidad.

³⁰¹ El profesor facilitará bibliografía a este respecto. Para que no se produzcan repeticiones informativas, el docente podrá ofrecer distintas fuentes a cada grupo.

- A través del manual de lengua se imparte el tiempo de Konjunktiv II y se realizan las actividades habituales relacionadas con este contenido, tanto las que aparecen en el manual como las creadas por el profesor.

b. Fuera del aula:

- Los alumnos buscan en las fuentes facilitadas por el docente,³⁰² información sobre distintas familias³⁰³ y el tipo de relación que mantienen. Se pretende obtener información sobre familias cuyas relaciones son buenas, pero también las que, por lo motivos que fueren, mantienen relaciones conflictivas. Dependiendo del nivel de lengua del alumnado la búsqueda podrá realizarse en español y en alemán, pudiendo establecer así diferencias culturales a este respecto.

- Formando pequeños grupos los estudiantes realizarán la búsqueda de información sobre familias de famosos³⁰⁴. De manera individual intentarán redactar un

³⁰² Que dependerá en gran medida de las fuentes bibliográficas que aborden esta cuestión y se encuentren disponibles en la biblioteca del Centro o del material que el profesor pueda proporcionar. Por ejemplo podría accederse a páginas como <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/es/sociedad/main-content-08/la-familia-institucion-social-basica.html>, <http://www.infobae.com/2013/10/19/1517407-impactante-testimonio-mi-abuelo-nazi-me-habria-matado>, así como algún artículo de la prensa del corazón alemana donde se comente alguna relación de estas características.

³⁰³ Además de hablar sobre las familias de los alumnos se buscará información sobre las relaciones familiares de famosos por ejemplo, a las que resulta mucho más fácil acceder.

³⁰⁴ Originarios de la cultura de partida y la meta.

breve texto indicando qué les parece la relación que mantienen con sus propias familias.

- Los estudiantes deberán reflexionar sobre el tiempo de Konjunktiv II cuando releen el texto de la lectura obligatoria.

- Cada grupo se reunirá para reflexionar sobre las orientaciones proporcionadas por el docente y encontrar las posibles soluciones al problema.

ESPACIO	ACTIVIDAD	TIEMPO SESIÓN
En el aula	El profesor introduce el Konjunktiv II a través del texto seleccionado de la lectura obligatoria.	35 min.
En el aula	El profesor plantea cuestiones sobre las relaciones familiares.	15 min.
Fuera del aula	Búsqueda de información sobre la temática. Búsqueda de información en grupo y redacción individual. Reflexión sobre el contenido gramatical.	120 min.
En el aula	Puesta en común en el aula de la información recopilada.	15 min.
En el aula	El profesor realiza preguntas sobre las diferencias culturales a este respecto con el fin de establecer	35 min.

	comparaciones.	
Fuera del aula	Los grupos deberán solucionar el problema después de haber reflexionado sobre las orientaciones del profesor.	90 min.
En el aula	Resolución del problema propuesto por parte de los distintos grupos.	50 min.
En el aula	Con el manual de lengua se imparte el tiempo de Konjunktiv II. Se realizan actividades del manual y las elaboradas por el profesor.	50 min.

3. Metodología:

Los alumnos tendrán que realizar una investigación en grupo sobre esta temática, en la que habrán de compilar material sobre determinados famosos y sus relaciones familiares, especialmente las relaciones entre hermanos; y a ser posible, tomar datos de páginas alemanas, si el nivel lo permite, con el fin de establecer relaciones culturales. El tiempo empleado en esta actividad será de 60 minutos. Además, el alumnado deberá realizar una producción propia con datos que considere relevantes sobre su familia³⁰⁵; se estima que para esta actividad será suficiente una dedicación de 60 minutos.

³⁰⁵ No se pretende que el alumno cuente intimidades. El principal objetivo son las relaciones fraternales, pero se dará la opción a aquellos que sean hijos únicos de comentar sus relaciones con otro familiar cercano; esto será advertido por el profesor durante la orientación a la investigación.

Como en todas las unidades didácticas aquí elaboradas, el problema a resolver posee dos objetos de análisis: uno cultural, en el que habrá que descubrir qué tipo de relación familiar predomina en España y Alemania; otro gramatical, que consiste en el aprendizaje del Konjunktiv II.

En la primera sesión se introduce el contenido gramatical correspondiente mediante la lectura del texto que el docente ha seleccionado para su análisis. Se explican las dudas léxico-gramaticales.

Por ejemplo a través de este breve fragmento³⁰⁶:

*Ich habe lange überlegt, ob ich ihn anrufen und ihm erklären soll, warum ich keine Zeit habe. Aber ich will ihn nicht anlügen, weil er das falsch **verstehen könnte**. Er **könnte denken**, ich habe kein Interesse an ihm, und das **wäre** fatal. Schließlich ist ja genau das Gegenteil der Fall.*

*Aber wenn ich ihm andererseits die Wahrheit **sagen würde, käme** ich mir erst recht dumm vor.*

„Tut mir leid, ich kann nicht, weil meine Eltern Hochzeitstag feiern und ich auf meinen kleinen Bruder aufpassen muss.“

*Nein, das **würde** sich voll nach Kindergarten **anhören**. Keinesfalls soll er die Fünfzehnjährige in mir sehen. Er ist heute immerhin schon siebzehn geworden.*

³⁰⁶ Dorn, Wulf, *Mein böses Herz*, München, cbt Verlag, 2012, p.152.

El profesor extrae estas oraciones con el fin de que el alumno observe en qué tipo de oraciones se utiliza este tiempo verbal, así como que logren dilucidar la formación del mismo. Aprenderán a distinguir el Konjunktiv II de otros tiempos que ya conocen y producirán breves textos utilizando estos verbos.

Antes de que finalice la clase el docente plantea las relaciones fraternales y/o familiares como objetivo del estudio cultural y les orienta en sus investigaciones. Les pide que vuelvan a leer el capítulo con atención para analizar detenidamente tanto el tema como el contenido gramatical a tratar.

En la segunda sesión se realiza la puesta en común de las informaciones obtenidas por los grupos y lectura de alguna³⁰⁷ de las redacciones realizadas individualmente. A continuación, el profesor plantea, como de costumbre, una serie de preguntas³⁰⁸ como:

- ¿Con quién convives?
- ¿Os lleváis bien en tu familia?
- ¿Discutís alguna vez por asuntos que consideras de poca importancia?
- ¿Con quién te enfadas más, con tus padres o tus hermanos?

³⁰⁷ Dependiendo del número de alumnos habrá tiempo para leer todas o no; en este último caso se pedirían voluntarios.

³⁰⁸ El profesor debe tener preparadas otras preguntas distintas en caso de que percibiera algún agravio con respecto a alguna de las que tuviera planteadas en un primer momento.

- ¿Quién crees que suele llevar razón en la mayoría de las discusiones?

Una vez contestadas estas cuestiones el docente pone en situación al alumnado a través de los siguientes contextos:

- Si tuvieras³⁰⁹ un hermano pequeño, ¿cuidarías de él?
- Imagina que has quedado para salir con tus amigos pero tus padres tienen que salir a solucionar ciertos asuntos, ¿te parecería bien quedarte en casa con tu hermano y salir con tus amigos en otro momento?
- En esa misma situación y estuvieras enfadado, ¿pagarías tu mal humor con tu hermano? ¿Por qué?

En la tercera sesión los estudiantes debatirán, de manera grupal o si resulta necesario también de modo individual, las posibles soluciones aplicables al problema propuesto. El debate requerirá una argumentación lógica y estructurada de las valoraciones de los discentes.

En la última sesión se imparte con el manual de lengua el contenido gramatical y se realizan las actividades propuestas en el libro y las que el docente crea oportunas.

³⁰⁹ Debemos contar con la posibilidad de que lo tenga, así pues la pregunta se plantearía en presente.

4. Manejo de Competencias en la resolución del Problema³¹⁰:

El primer beneficio con que contamos es que el Konjunktiv II se utiliza para expresar deseos o situaciones imaginarias, lo que permite al estudiante realizar producciones mucho más complejas, pero sobre todo, a expresar sus deseos o fantasías en lengua alemana. Esto es observado por el discente durante su investigación, debiendo distinguir este tipo de oraciones – irreales – de otras. Así pues, el alumno accede a un texto auténtico³¹¹, que analiza en distintos niveles: gramatical, temático y cultural. Todos estos contenidos han sido ya analizados de un modo u otro por el estudiante antes de su puesta en común. Esto conlleva que el alumno se responsabiliza de su aprendizaje de manera autónoma, analizando todos estos elementos y comparándolos entre sí.

Veamos a continuación en qué medida se aplican en los textos las siete funciones básicas. Para observar la función instrumental en el capítulo seleccionado de la novela debemos centrarnos en el recuerdo que tiene la protagonista de su hermano³¹², cuando éste grita: “*Mamaa!*” una y otra vez³¹³. El pequeño está indicando que necesita³¹⁴ de su madre. También Doro hace uso de la lengua para expresar, en este caso, su

³¹⁰ Funciones ejercitadas y principios cumplidos.

³¹¹ Como decíamos anteriormente, en el sentido de no manipulado para la práctica docente.

³¹² Que corresponde a la parte del capítulo que aparece en cursiva.

³¹³ Desde la p.151 de *Mein böses Herz* y primera del capítulo.

³¹⁴ Que lo coja en brazos, que le cante, que le dé de comer, etc. o simplemente saber que está ahí.

desesperación: “*Halt doch endlich die Klappe*” [...] “*Sei gottverdammst noch mal endlich ruhig*” al final del capítulo³¹⁵. Con estas expresiones la joven da a entender su nerviosismo e impotencia por no ser capaz de hacer callar a su hermanito, al mismo tiempo que refleja su deseo de tranquilidad.

En el manual *Aspekte* aparece el siguiente texto³¹⁶:

2a Lesen Sie die Sätze aus dem Hörtext und markieren Sie die Verben im Konjunktiv II. Kreuzen Sie an, was die Sätze ausdrücken.

	höfliche Bitte	Irreales	Vermutung
1. Ja, hätten Sie da bitte mal die Rechnungsnummer für mich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Da könnte ein Wackelkontakt sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich würde Sie bitten, dass Sie uns das ... schriftlich schildern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich bräuchte das aber trotzdem schriftlich von Ihnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich hätte mir das Gerät doch in einem Geschäft kaufen sollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b Ergänzen Sie die Regeln zum Konjunktiv II.

haben – würde – Modalverben – sollen

Die meisten Verben bilden den Konjunktiv II mit _____ + Infinitiv: ich *würde kaufen*.
Die _____, *sein*, _____ und das Verb *brauchen* bilden den Konjunktiv II mit den Formen des Präteritums und Umlaut (a, o, u → ä, ö, ü).
müssen, ich *muss*, ich *musste* → **ich *müsste***; *haben*, ich *habe*, ich *hatte* → **ich *hätte***
Ausnahme: Die Modalverben *wollen* und _____ bilden den Konjunktiv ohne Umlaut:
Sie ***sollten*** das Gerät besser umtauschen.

► Ü 2

126

Como podemos observar no se trata de un texto convencional; sin embargo, en casi todas estas frases se aplica la función instrumental, de alguna u otra manera³¹⁷. Por ejemplo, en “*Ja, hätten Sie da bitte mal die Rechnungsnummer für mich?*” o “*Ich*

³¹⁵ En p.153 de la novela y tercera del capítulo.

³¹⁶ Se trata de una actividad de audición para la práctica del Konjunktiv II y posterior reconstrucción de su definición. Al no haber otro texto en la lección que contenga este tiempo verbal, hemos optado por presentar otro de los ejercicios que propone el manual con la misma finalidad en el anexo de este trabajo.

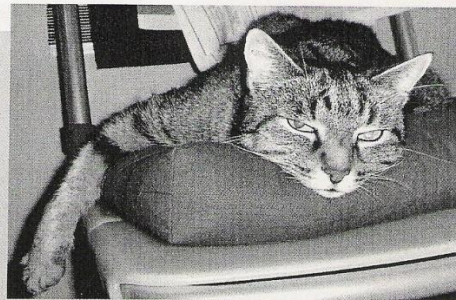
³¹⁷ Por la estrecha relación de esta función con la reguladora, a veces resulta muy complicado discernir entre ambas.

bräuchte das aber trotzdem schriftlich von Ihnen“, pues utilizan la lengua para expresar la necesidad, por una parte, de tener un determinado dato y de solicitar al interlocutor una notificación de su puño y letra por otra.

Optimal opta por los siguientes ejemplos para tratar el Konjunktiv II:

Die lieben Nachbarn

1 Endlich eingezogen! Obwohl mir mal jemand gesagt hat: „Wenn du eine Wohnung suchst, sieh dir zuerst die Nachbarn an“, habe ich einfach die Wohnung hier im ersten Stock genommen, ohne viel nachzudenken. Wenn ich noch länger gesucht hätte, hätte ich vielleicht eine Wohnung mit einer größeren Küche gefunden. Das ist wichtig für mich. Aber diese Wohnung ist günstig. Die Nachbarn kenne ich noch nicht, aber der ältere Mann von nebenan, der scheint ganz sympathisch zu sein. Ich glaube, er ist Künstler. Auf jeden Fall interessiert er sich dafür, was ich so mache. Und eine Katze hat er auch. Gestern ist sie bei mir auf den Balkon gestiegen und ich habe ihr etwas zu fressen gegeben. Vielleicht sollte ich alle mal einladen, um sie kennen zu lernen, aber meine Wohnung ist so klein.



Anne Böring



hinaus. Dabei wohne ich schon seit fünf Jahren in diesem Haus. Wenn ich mehr zu Hause wäre, hätte ich vielleicht mehr Kontakt.

2 Ich komme nach Hause und stelle vor der Haustür fest, dass der Schlüssel in der Wohnung liegt. Ich muss den Schlüsseldienst rufen. Kein Handy dabei und keine Telefonzelle in der Nähe. Von welchem Telefon aus kann ich anrufen? Wie heißt doch der alte Mann, der über mir wohnt? Wer sind die ganz oben mit den vielen Kindern? Über ein kurzes „Hallo“ und „Guten Tag“ gehen die Gespräche nie

Jens Hansen

3 Also, mit unseren Nachbarn auf dem gleichen Stock, mit Marianne und Jean Stohler, da läuft es prima. Am Montagnachmittag kommen immer ihre drei Kinder zu uns. Ich passe dann auf sie auf, bis Marianne so gegen 18 Uhr von der Arbeit nach Hause kommt. Dafür laden uns die Stohlers einmal im Monat zum Essen ein. Und wir helfen uns natürlich auch sonst. Wenn ich mal kein Ei zum Backen habe oder Karl-Heinz eine Leiter braucht, dann gehen wir rüber und fragen. In einer Einfamilienhaussiedlung am Stadtrand wäre das sicher alles viel komplizierter. Vor ein paar Jahren haben wir mal ein Hausfest organisiert, da waren fast alle da. Aber dann hat niemand weitergemacht. Aber vielleicht versucht es ja wieder mal jemand, zum Beispiel die Neue unter uns im 1. Stock.

Karin Ebeling



En ninguno de estos textos encontramos la función instrumental, a pesar de que expresan deseos, quejas o complacencia; no hacen uso de la lengua para cubrir ninguna necesidad o para conseguir alguna cosa³¹⁸. A este respecto, el segundo texto formula unas preguntas que podrían entenderse de distinta manera³¹⁹. La primera: “*Von welchem Telefon aus kann ich anrufen?*” podría ser que no hay ninguna cabina telefónica cerca o bien que sólo se refiera a utilizar el teléfono de algún vecino, así pues, podría estar quejándose de que el ayuntamiento no se ha preocupado de poner cabinas en los alrededores o bien, que no tiene contacto con ningún vecino. Las siguientes “*Wie heißt doch der alte Mann, der über mir wohnt?*” y “*Wer sind die ganz oben mit den vielen Kindern?*”, parece más evidente que al lanzar ese tipo de pregunta se trata más de una queja de la poca sociabilidad de sus vecinos más que de otra cuestión; aunque concreta al final que si estuviera más en casa, seguramente tendría más contacto con ellos. Por tanto, concluimos que además de ser uno de los máximos responsables de su inexistente convivencia vecinal, tampoco existe por su parte la finalidad de lograr algo.

En los textos seleccionados por *Em* que son:

³¹⁸ Como definimos desde un primer momento la función instrumental.

³¹⁹ En el sentido de más de un significado o interpretación.

Mehr Freizeit für alle! Arbeit: Lust statt Frust!

1 Charlotte S., 31

In Deutschland gibt es einen Spruch: „Selbstständig arbeiten bedeutet: selbst arbeiten und ständig arbeiten.“ Das ist negativ gemeint, und ich finde, das sagt eine Menge über die ach so fleißigen Deutschen aus.

Was Eigeninitiative betrifft, gehören wir nämlich zu den Schlusslichtern in Europa. Bei uns arbeitet nicht mal jeder Zehnte auf eigene Rechnung, in Italien ist es zum Beispiel schon jeder Vierte. Als ich vor acht Jahren meine Partneragentur gegründet habe, warnten meine Freunde: „Du wirst rund um die Uhr arbeiten und keine Freizeit mehr haben!“ Ich habe den Sprung ins kalte Wasser trotzdem gewagt. Heute habe ich fünf Ange-



stellte, und meine Firma läuft super. Was wäre, wenn ich auf meine Freunde gehört hätte? Dann wäre ich Chefsekretärin geblieben und hätte die Fünftagewoche und 30 Tage Urlaub im Jahr. Okay, nun arbeite ich mehr und hab weniger Urlaub. Aber dafür habe ich Spaß an der Arbeit und bin meine eigene Chefin. Ach, würden die Leute doch endlich aufhören, ständig nur herumzumaulen und Forderungen zu stellen! Für Selbstständige gibt es so viel zu tun – man muss sich nur trauen, damit anzufangen.

2 Wilhelm W., 67

45 Jahre lang hab ich als Mechaniker gearbeitet. Eigentlich hab ich ja Uhrmacher gelernt, aber dann bin ich zu einer großen Autofirma gegangen. Ich hab mir immer gewünscht, früher in Rente zu gehen, nicht erst mit 65. Aber ich wollte nicht auf einen Teil meiner Rente verzichten. Da wäre ich in finanzielle Schwierigkeiten gekommen. Ich hab mir immer ausgemalt, was ich alles tun würde, wenn ich mal den ganzen Tag nur Freizeit hätte. Jetzt bin ich seit zwei Jahren im Ruhestand und

muss ehrlich sagen, dass mir die Arbeit irgendwie fehlt.



Natürlich hab ich Hobbys: Spazierengehen und meine Uhrensammlung. Aber das füllt mich nicht so richtig aus. Und dauernd Fernsehen gucken ist doch auch nichts. Meine Frau kann erst in zwei Jahren in Rente gehen, wenn sie 60 ist. Dann wollen wir uns ein Wohnmobil kaufen und richtig auf Reisen gehen. Darauf freue ich mich schon sehr.

3 Peter R., 27

Wir leben in einem der reichsten Länder der Erde, trotzdem gibt es bei uns so viele Arbeitslose. Und von den anderen, die Arbeit haben, wird verlangt, dass sie Überstunden machen. Das ist doch unlogisch! Es

gibt immer weniger Arbeit für die große Mehrheit und gleichzeitig immer mehr Reichtum für eine kleine Minderheit. Wer soll in Zukunft all die Dinge kaufen, die produziert werden? Ich würde mir wünschen, dass alles besser verteilt wäre. Dann hätten alle weniger Arbeit und mehr Freizeit. Vor hundert Jahren haben die



Leute noch vierzehn Stunden am Tag gearbeitet und das sechs Tage die Woche, 52 Wochen im Jahr. Wenn das heute noch so wäre, dann hätten wir dreimal so viele Arbeitslose. Wir haben unser jetziges soziales Netz lange und hart genug erkämpft, zum Beispiel die 35-Stunden-Woche mit vollem Lohnausgleich. Wenn wir sie uns jetzt entreißen ließen, würden wir uns vielleicht bald alle auf dem Arbeitsamt wieder sehen.

tampoco observamos la función instrumental. Son experiencias de tres personas con ideas distintas sobre el tiempo de ocio y el trabajo. En el primero de los textos la narradora no hace alusión a ninguna necesidad, sino más bien todo lo contrario; en el segundo, el señor se lamenta por haberse retirado antes de lo que le correspondía y echa de menos su trabajo; y por último, el chico no entiende por qué hay gente que tiene que hacer horas extras mientras otros se encuentran en situación de paro laboral. Esto es, salvo el primero de ellos, en estos ejemplos se expresa una serie de sentimientos, pero que por otra parte no están formulados de manera que parezca

objetivamente que pretendan conseguir algo concreto. Así pues, consideramos que esta función no se encuentra reflejada en ellos.

En el capítulo escogido de *Mein böses Herz* también aparece representada la función reguladora. En la segunda página del mismo observamos en la línea 6, que Doro, intentando distraer a su hermano con las imágenes del libro que le está leyendo³²⁰ para que se olvidara momentáneamente de su mamá, le dice: “*Sieh mal, Schreihals, da ist der Tiger*”. Con esta frase la protagonista pretende modificar la conducta del pequeño.

En las frases de *Aspekte* también podemos observar la función reguladora³²¹. Por ejemplo, “*Ja, hätten Sie da bitte mal die Rechnungsnummer für mich?*”, “*Ich würde Sie bitten, dass Sie uns das... schriftlich schildern*” o “*Ich bräuchte das aber trotzdem schriftlich von Ihnen*” son oraciones que indican que se pretende que alguien concreto haga una cosa determinada por la que solicita la acción³²².

En *Optimal* encontramos sólo en uno de los ejemplos esta función. Aunque del análisis en la función anterior de los tres textos que aparecen en este manual ya concluimos que no había intención alguna de conseguir algo, podemos observar que en el primero de ellos hay una recomendación de cierta persona a la narradora: “*Wenn du eine Wohnung suchst, sieh dir zuerst die Nachbarn an*”.

³²⁰ La joven indica poco antes de mencionar esa frase que el hermano tenía un tigre favorito, que es con el dibujo que ella intenta consolarlo.

³²¹ Con más claridad en este caso, debido a que se espera una reacción por parte del interlocutor, uno concreto.

³²² Como se puede observar dos de estos ejemplos son los que han sido indicados en la función instrumental. De acuerdo a los parámetros indicados en la parte teórica de este trabajo, debemos cambiar la perspectiva del interlocutor.

Como hemos podido leer en el texto, este consejo no ha sido escuchado, pero la finalidad era que ésta mantuviera esta actitud cuando se mudase de casa. En los otros dos no encontramos la pretensión de modificar una conducta externa³²³.

En los textos de *Em* consideramos que la función reguladora aparece reflejada de soslayo. Tal vez podría darse, en el primero de los ejemplos, cuando los amigos de la chica emprendedora, Charlotte S., le advierten de que, si crea su propia empresa esto podría suponerle muchas horas de trabajo y ninguna de ocio: “*Du wirst rund um die Uhr arbeiten und keine Freizeit mehr haben!*”. Además, se menciona en este mismo ejemplo que en Alemania existe un dicho al respecto. No obstante, existe un pequeño matiz diferenciador entre la recomendación del texto de *Optimal* y el de *Em*, pues éste último es un aviso que no espera necesariamente ser llevado a cabo, sino que si se efectúa lo que sea que fuere, en este caso, crear una empresa, es posible que pueda darse tal afirmación. Y es que una advertencia no es lo mismo que una recomendación. Aún así, consideramos que los amigos de Charlotte pretendían que su amiga rectificara en su idea inicial, por tanto, podríamos dar por válida la función en este caso.

La función interactiva resulta escasa, si es que la hubiera³²⁴, en el ejemplo de la novela. Resulta difícil determinar si existe en este caso una verdadera interacción, porque aún siendo cierto que se

³²³ Señalamos externa, porque en el segundo texto el narrador hacía alusión a que si permaneciera más tiempo en casa tendría más contacto con sus vecinos; en cualquier caso, se trataría de una conducta personal.

³²⁴ Por lo que consideraremos en la tabla un resultado de probabilidad.

producen intervenciones tanto por parte del pequeño Kai³²⁵ como de Doro, no sabemos con seguridad si cuando el niño llama a su madre le está diciendo a su hermana que la busque y se la lleve o simplemente hace caso omiso a ésta. Por otro lado, cuando Doro intenta distraer a su hermano con su tigre favorito, efectivamente se produce cierta interacción – imaginamos – porque con toda probabilidad el niño mira al dibujo, que es una forma de interaccionar, a pesar de que su respuesta sea siempre la misma “*Mamaa!*”.

En *Aspekte* no puede darse de ninguna manera ya que se trata de oraciones sueltas, por tanto, no se aplica esta función.

En *Optimal* sólo podría intuirse por el comentario o consejo que le da cierta persona a la narradora, Anne Böring, pero en el texto como tal tampoco se encuentra la interacción.

Como en el caso del manual anterior, en los textos de *Em* no observamos aplicada esta función, salvo por el aviso de los amigos de Charlotte S., cuyo diálogo sólo podríamos figurarnos.

La función personal se encuentra presente en el texto de la novela en momentos como cuando Doro describe el taburete del dormitorio de su hermano y dice a continuación “*Warum werden Kinder immer für dumm verkauft?*” o cuando le enseña su tigre favorito “*Sieh mal, Schreihals, da ist der Tiger*”, entre otros ejemplos. Con estos comentarios muestra valoraciones personales, así como personal es también la selección de los vocablos para expresarlas.

³²⁵ El nombre del hermano de la protagonista.

En *Aspekte* no podemos considerar esta función puesto que no se hacen referencias a emociones personales; por otra parte, el lenguaje utilizado es resultado de un uso estándar de la lengua.

En los textos de *Optimal* sí aparece representada esta función en expresiones como cuando en el primer ejemplo, Anne Böring dice que para ella es importante que la cocina sea grande³²⁶ o que uno de sus vecinos, aunque no lo conoce bien todavía parece simpático³²⁷. En el segundo, Jens Hansen apunta que si estuviera más tiempo en casa tendría más contacto con sus vecinos³²⁸; y en el tercero, Karin Ebeling valora de estupenda la relación con sus vecinos los Stohler³²⁹.

En los ejemplos de *Em* también encontramos valoraciones personales de los narradores como cuando Charlotte S. piensa que el dicho que existe en Alemania sobre el trabajo ha sido pensado sobre las personas trabajadoras y aplicadas³³⁰. En el segundo texto Wilhelm W. expresa el deseo que tenía desde hacía mucho tiempo de retirarse antes de los 65 años³³¹ y líneas más abajo comenta que después de dos años de jubilación echa en falta su trabajo³³²; por último, Peter R. menciona en las primeras cuatro líneas del tercer ejemplo que no le parece lógico el hecho de que haya personas desempleadas mientras otros se ven obligados a hacer horas extras.

³²⁶ Líneas 7 y 8 del primer texto de *Optimal*.

³²⁷ Líneas 10 y 11 del mismo texto y mismo manual.

³²⁸ Líneas 13 y 14 del segundo texto de *Optimal*.

³²⁹ Líneas 1 y 2 del tercer texto de *Optimal*.

³³⁰ En el primero de los textos de *Em* líneas 3 y 4.

³³¹ En el segundo texto de *Em* líneas 4 y 5.

³³² En el mismo texto líneas 9 y 10.

La función heurística no se encuentra reflejada en este capítulo de la novela, puesto que simplemente trata un recuerdo de la protagonista cuyas escenas vienen determinadas por la mente de ésta, y teniendo en cuenta que su preocupación es no poder asistir a la fiesta de cumpleaños de un chico que le gusta por tener que cuidar de su hermano no resulta ser una situación que sea de interés para ejercitar esta función.

Los ejemplos de *Aspekte* tampoco proporcionan un material heurístico, por lo que no resultan válidos.

De los textos de *Optimal* tal vez el primero de ellos permita al alumno descubrir el dicho que aparece en él: “*Wenn du eine Wohnung suchst, sieh dir zuerst die Nachbarn an*”, pues siempre resulta interesante adquirir este tipo de conocimiento popular y, más aún, descubrir si también suele decirse esto en España. El segundo ejemplo le ofrece al discente material lingüístico para aprender, obtener o descubrir determinada información como en “*Von welchem Telefon aus kann ich anrufen?*”, “*Wie heißt doch der alte Mann, der über mir wohnt?*” o “*Wer sind die ganz oben mit den vielen Kindern?*”³³³, así que es factible la práctica de la función heurística.

Los ejemplos de *Em* ofrecen una información interesante debido a la naturaleza de la temática. En primer lugar, por el lema que se tiene en Alemania sobre el trabajo “*Selbstständig arbeiten bedeutet: selbst arbeiten und ständig arbeiten*”, lo que predispone a las comparaciones culturales. Por otro lado, en la primera experiencia cuenta la narradora que ha creado una empresa con

³³³ Segundo texto de *Optimal* líneas 6-10.

éxito, cuestión que podrían aprovechar los estudiantes en un futuro próximo. En el segundo texto entra la cuestión de la jubilación, que aún encontrándose este momento un tanto alejado de nuestros alumnos, no consideramos de más que piensen en la posibilidad de echar en falta el trabajo³³⁴. Y finalmente, la reflexión del último narrador sobre la falta de equilibrio laboral, que podría dar lugar a un largo debate. Así pues, a través de la lengua el alumno puede descubrir todas estas cuestiones.

La función imaginativa se observa en el capítulo de la novela en diversos momentos, especialmente cuando se imagina lo que Ben, el amigo que celebra su cumpleaños mientras ella cuida de su hermano, podría pensar si ella le cuenta el motivo por el que no puede ir a su fiesta. Por esto, además de reflexionar sobre qué podría hacer para darle su regalo sin que éste perdiera el interés o se enfadara por no haber asistido a la fiesta, inventa otro tipo de excusas con la intención de que no vea en ella a una quinceañera³³⁵. Así, el alumno observa esta función pudiendo ejercitarla mediante una producción propia.

En *Aspekte*, considerando el tipo de texto con el que contamos³³⁶, resulta muy difícil encontrar cualquier atisbo de imaginación. Por tanto, no podremos tener en cuenta estos ejemplos para la práctica de esta función.

³³⁴ Aunque también pueden experimentarlo en momentos de crisis económica, tema de actualidad.

³³⁵ Pp. 2 y 3 del capítulo 24.

³³⁶ Cinco oraciones sueltas.

En *Optimal* tampoco observamos el uso de la imaginación. Tal vez, en el primer texto, cuando la narradora menciona que cree que su vecino es artista³³⁷. Es cierto que se lo ha imaginado, pero no advertimos que ésta haya creado un contexto ficticio – que es posible – pero no aparece reflejado en el texto y, por ello, no podemos considerar válido este ejemplo.

En *Em*, sin embargo, sí encontramos el ejercicio de esta función en los distintos ejemplos. Charlotte imagina que podría haber sido de su vida si hubiese actuado según la advertencia de sus amigos, es decir, permanecer en la misma situación en la que se encontraba antes con la que no estaba contenta³³⁸. Wilhelm imaginaba antes de jubilarse todo lo que haría si tuviera tiempo libre todo el día³³⁹. Y Peter imagina que podrían verse muchas más personas en situación de desempleo si se trabajasen las mismas horas que estaban establecidas hace un siglo³⁴⁰.

La función representativa también aparece en el texto de la novela, puesto que ofrece información sobre el dormitorio de Kai y las cosas que se encuentran en él; incluso habla del libro favorito de éste. También cuenta el motivo por el que ella es la que está cuidando del pequeño y no sus padres, además de referir la causa de su enfado, no poder ir a la fiesta de cumpleaños de Ben.

En *Aspekte* podemos observar esta función en las siguientes oraciones: “*Da könnte ein Wackelkontakt sein*” y “*Ich hätte mir das*

³³⁷ Líneas 11 y 12 del primer texto de *Optimal*.

³³⁸ Líneas 14-17 del primer texto de *Em*.

³³⁹ Líneas 7-9 del segundo texto de *Em*.

³⁴⁰ Líneas 10-15 del tercer texto de *Em*.

Gerät doch in einem Geschäft kaufen sollen“. Éstas poseen un carácter meramente informativo, pero cabría la posibilidad de considerar que las tres restantes, a pesar de solicitar una cosa a alguien concreto, podrían estar informando sobre la necesidad que fuera: “*Ja, hätten Sie da bitte mal die Rechnungsnummer für mich?*”, “*Ich würde Sie bitten, dass Sie uns das... schriftlich schildern*” y “*Ich bräuchte das aber trotzdem schriftlich von Ihnen*“. Sin embargo, no sólo debido al predominio de otras funciones frente a ésta, sino además que estos mensajes van dirigidos a un interlocutor concreto, no estimamos la validez de estos ejemplos como informativos.

En los textos de *Optimal* también se encuentra representada esta función. Se ofrecen una serie de datos o situaciones, en este caso relacionadas con los vecinos de los tres narradores. Ciertamente no resulta una información valiosa³⁴¹, pero eso no debe impedirnos considerar estos ejemplos para la práctica de la función informativa, pues aún así, para nuestro propósito³⁴² siempre podrán ser de interés.

En *Em* la información aportada resulta de mayor interés para nuestros estudiantes, pues no sólo pueden observar y ejercitar la función representativa mediante estructuras similares a las de los textos, sino que además obtienen unos datos que les pueden servir de alguna manera para enfocar su vida laboral³⁴³. También podría

³⁴¹ En el sentido en que tiene poco que aportar en las vidas de los estudiantes.

³⁴² Que los alumnos ejerciten esta función con ayuda de estructuras y elementos léxico-gramaticales como los que aparecen en los textos.

³⁴³ Es verdad que estos ejemplos no son más que experiencias y reflexiones personales, pero creemos necesario considerar que éstas podrían ser tomadas como referentes de acuerdo al carácter de los discentes. Tenemos en cuenta especialmente el desarrollo de la motivación personal con la finalidad de suprimir el

aportar el alumnado algún otro dato, diferenciador culturalmente, o incluso debatir mediante valoraciones personales referentes a este tema.

A continuación procedemos a la revisión de los resultados del análisis de las funciones en esta unidad:

FUNCIONES	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Instrumental	SÍ	SÍ	NO	NO
Reguladora	SÍ	SÍ	SÍ	TAL VEZ
Interactiva	TAL VEZ	NO	TALVEZ/N	TALVEZ/N
Personal	SÍ	NO	SÍ	SÍ
Heurístico	NO	NO	SÍ	SÍ
Imaginativa	SÍ	NO	NO	SÍ
Representativa	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

En esta ocasión parece estar más nivelado el resultado del ejercicio de las funciones de la unidad. Tanto la novela como los manuales, a excepción de *Aspekte* que ha sido el menos eficiente en este caso, no cumplen en su totalidad con la práctica de las funciones básicas en el resultado general de la tabla. Y aunque la novela sigue estando por delante de los libros de texto a este respecto, no ha sido tan satisfactoria en este estudio en comparación con los otros anteriores.

temor de embarcarse en proyectos futuros y tomen conciencia laboral desde este momento.

Pasamos ahora al análisis de los principios curriculares en la didáctica de la lengua mediante textos:

En relación al principio contrastivo podríamos indicar en el texto de la novela el registro del que hace uso la narradora, en frases como *“Warum werden Kinder immer für dumm verkauft?”*, *“Sieh mal, Schreihals, da ist der Tiger”*, *“[...] er soll sich seine Scheißgeschichte selbst vorlesen [...]”* o *„Halt doch endlich die Klappe“*, entre otras posibles, pudiendo optar por otro tipo de vocablos.

En *Aspekte* también encontramos este principio, pues las oraciones *“Ja, hätten Sie da bitte mal die Rechnungsnummer für mich?”* y *“Ich würde Sie bitten, dass Sie uns das schriftlich schildern“* muestran dos formas distintas de pedir algo a alguien. Con esto, los discentes podrán aprender a solicitar cosas de manera directa e indirecta.

Los textos de *Optimal* también cumplen con este principio puesto que en ellos los estudiantes pueden comparar el tipo de vecinos que tiene cada narrador e incluso, qué tipo de relación mantienen éstos con su comunidad. Así, en el primero de los casos parece que Anne Böring, recién mudada, es una persona cercana y agradable con ganas de establecer relaciones con sus vecinos³⁴⁴. En el segundo, Jens, que lleva cinco años viviendo en el barrio no hace vida social en su vecindario; tan sólo se saludan cortésmente. Y en el último, Karin lleva viviendo ya algún tiempo en el edificio y mantiene muy buenas relaciones con las familias que allí conviven.

³⁴⁴ En las dos últimas líneas del primer texto de *Optimal*.

En *Em* también se aplica este principio pues cada experiencia es distinta: mujer propietaria de su empresa y alegre por haber emprendido el proyecto; el señor que quería jubilarse anticipadamente y hoy día echa de menos su trabajo; y el joven que le preocupa el alto número de desempleados de su país, mientras otros realizan horas extras.

El principio de continuidad lo encontramos representado en la novela en dos sentidos. Por una parte, existe una continuidad entre la ficción del relato y la vida real, pues se trata de una situación cotidiana; por otra, el lenguaje utilizado también es acorde a la edad de la protagonista que coincide en mayor o menor medida con la del alumnado al que va dirigida la unidad³⁴⁵.

En *Aspekte* también observamos continuidad con el mundo real, pues estas oraciones resultan ser de utilidad en contextos concretos del día a día. Con esto los discentes aprenden otras formas de formular preguntas corteses y expresar suposiciones.

De igual manera en *Optimal* existe esta afinidad con la cotidianeidad, tratándose de experiencias habituales. Nuestros estudiantes viven en comunidad, por lo general, como lo hacen los narradores de los textos presentados. En el aula pueden exponer sus propias experiencias y compararlas con las de los ejemplos, así como con las de sus compañeros.

También en *Em* se narran experiencias, en este caso laborales, que pueden servir al alumnado tanto en el ejercicio de los

³⁴⁵ Enfocado este trabajo en su totalidad al estudiantado de Secundaria.

objetivos didácticos propuestos³⁴⁶, como para reflexionar sobre su futuro laboral.

El principio de inferencia podemos aplicarlo en el capítulo de la novela a través de las comparaciones que el estudiante establezca a raíz de la actitud de la protagonista con respecto a su hermano Kai y a su amigo Ben y la posición que ellos mantendrían en la misma situación³⁴⁷. De este modo, extraerían conclusiones relacionadas con la adolescencia y la cultura a la que pertenecen estos jóvenes.

En *Aspekte* tan sólo podría aplicarse en relación a los contenidos gramaticales – como en todos los demás textos –, sin embargo, estas deducciones no son las que pretenden considerarse a través de esta función, por lo tanto, no resulta de validez.

De los ejemplos de *Optimal* los alumnos podrán comparar las experiencias presentadas en ellos con las suyas propias y extraer conclusiones de carácter cultural³⁴⁸.

Considerando que los textos de *Em* tratan distintas perspectivas laborales, los discentes deberán concluir tres cuestiones distintas: por una parte, la de emprender un proyecto o no; por otra, la posibilidad de la jubilación anticipada y; por último, la

³⁴⁶ Reconocer el Konjunktiv II, establecer relaciones comparativas interculturales, ser consciente de las nuevas responsabilidades tanto académicas como las adquiridas por la edad.

³⁴⁷ No sólo a través de sus experiencias personales sino también las de sus amigos o conocidos, es decir, sobre el conocimiento de situaciones externas; pero teniendo siempre en cuenta la cultura de la que proceden.

³⁴⁸ Al examinar los distintos comportamientos tanto de los narradores con sus vecinos y compararlos con las relaciones vecinales en España u otras culturas.

de la reflexión del mundo laboral, relacionándolo desde un punto de vista intercultural.

Con respecto al principio de familiaridad hemos de decir que en todos los ejemplos – tanto de la novela como de los manuales – se cumple esta característica. En el texto literario por la situación en la que se encuentra Doro, pudiéndose observar aquí que habría que discutir sobre varios contextos situacionales: el primero, el hecho de tener que cuidar de un/a hermano/a pequeño/a independientemente de tener que atender o no otros asuntos paralelos³⁴⁹; el segundo, la obligación impuesta de manera externa de no poder asistir a una fiesta³⁵⁰; y tercero, la actitud de la protagonista con respecto a su hermano. En esta última situación se podrían tener en cuenta dos factores posibles con respecto al comportamiento: el habitual con los hermanos y el extraordinario por las causas antes mencionadas.

Las oraciones de *Aspekte* también nos resultan familiares, pues muestra una manera determinada de petición y suposición, cuestiones que se tratan en contextos habituales.

Lo mismo ocurre con las experiencias de *Optimal* y *Em*, dedicadas a temas cotidianos: el trato en la comunidad de vecinos y el mundo laboral. Esta familiaridad permite al alumnado la posibilidad de interpretar, comparar y deducir de manera óptima todas las cuestiones posibles referidas en los textos.

Para finalizar con el análisis de los principios de Carter, mencionar que los estudiantes deberán mantener una postura crítica

³⁴⁹ Una fiesta, estudiar o cualquier otra actividad.

³⁵⁰ También podría sernos de utilidad aquí un concierto, ir al cine, al teatro u otra actividad en grupo de amigos.

frente a los textos seleccionados siempre que ésta sea posible. Por ejemplo, para debatir sobre los aspectos propuestos relacionados con el capítulo de la novela tendrán tal vez³⁵¹ que cuestionarse sus valores morales frente a sus preferencias o comportamientos; esto es, como en el caso de Doro, que a pesar de ser consciente de que tiene que cuidar de su hermano y no poder ir a la fiesta, no siendo éste responsable de su situación, no impide a la protagonista perder los nervios con el pequeño Kai y llamarle gritón.

No se cumple de la misma manera en los ejemplos de *Aspekte* este principio, pues difícilmente pueden los discentes ser críticos con unas oraciones de estas características, es decir, con un registro estándar de la lengua, que no dan pie a debatir sobre tema alguno. No obstante, tal vez se les podría preguntar cuestiones sobre el lenguaje utilizado y con qué intenciones se hace uso de ese registro y no otro diferente.

Distinto sucede con los textos de *Optimal* que, independientemente del interés de la temática, permite al alumno abrir debate sobre los vecindarios y personas que habitan en ellos que pueden encontrarse en España y Alemania, así como en otras culturas³⁵², valorando asimismo las relaciones que los narradores mantienen con sus vecinos.

³⁵¹ Siempre es posible que cualquiera de nosotros en algún momento de nuestra vida tengamos que reconocer que no estamos actuando de manera conforme a nuestra ética.

³⁵² Dependiendo de los grupos de alumnos las relaciones comparativas podrán establecerse con España, entendida ésta como la cultura de partida, y Alemania como cultura meta. No obstante, ya fuera por conocimiento de los estudiantes sobre otras culturas o por su misma procedencia, preferimos actuar por lo general desde una perspectiva de diversidad cultural.

También se cumple el principio crítico en *Em*, pudiendo el estudiante argumentar sus valoraciones³⁵³ al respecto de los temas antes mencionados que estos tres textos de distinto enfoque abarcan sobre el mundo laboral³⁵⁴. Sería interesante si el alumnado conociera este mercado³⁵⁵ en su país, para establecer comparaciones, lo más objetivas posibles, entre unas culturas y otras.

Observemos ahora los resultados del análisis de estos cinco principios:

PRINCIPIO	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Contrastivo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Continuidad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Inferencia o deductivo	SÍ	NO	SÍ	SÍ
Familiaridad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Crítico	SÍ	TAL VEZ	SÍ	SÍ

También en esta ocasión se cumple de manera generalizada con la aplicación de los principios curriculares de Carter.

³⁵³ Positivas o negativas, de acuerdo o en desacuerdo con los puntos de vista de los narradores.

³⁵⁴ En la p.213 de este trabajo.

³⁵⁵ Sobre el mercado laboral en España podría el docente llevar documentación de fuentes fiables al respecto, especialmente sobre estadísticas relacionadas con los enfoques presentados en los textos.

Considerando además la tabla de las funciones, tanto el texto literario como los manuales de lengua, a excepción del manual *Aspekte*, los resultados obtenidos son más parecidos entre ellos, con escasa ventaja por parte de la novela. Así pues, concluimos del estudio de esta unidad que el aprovechamiento de los textos con respecto a los objetivos propuestos es de similar magnitud.

5. Conclusiones:

Hemos logrado en esta unidad a través de la lectura obligatoria que los alumnos aprendan:

- A reconocer el Konjunktiv II y saber diferenciarlo de otros tiempos verbales.
- A producir escritos propios haciendo uso del Konjunktiv II. Siendo reforzado este conocimiento con el manual de lengua y otros materiales de clase³⁵⁶.
- A establecer comparaciones interculturales relacionadas con las relaciones fraternales o familiares, mediante ejemplos de experiencias personales y/o externas.
- A tomar conciencia de las nuevas responsabilidades que por edad u otros motivos vengan impuestas. Y aprender vocabulario relacionado con dichas tareas.
- A colaborar y trabajar en grupo, responsabilizándose de su propio aprendizaje y a tomar una actitud crítica y objetiva³⁵⁷ de sus valoraciones personales.

³⁵⁶ Si el profesor así lo cree oportuno.

Además con el método que aquí aplicamos el alumnado ha tenido que investigar sobre determinadas personas, para lo cual ha hecho uso de diverso tipo de fuentes: internet, TV, periódicos, revistas, libros, etc. Se le ha hecho reflexionar sobre las relaciones familiares, así como expresar sentimientos y valoraciones sobre otras personas. También ha sido consciente de las responsabilidades que sobrevienen con el paso del tiempo, entre las cuales destaca – en su caso – la formación académica. Así pues, además de adquirir su autonomía en el aprendizaje, ahora mediante la reflexión, son conscientes de ello. Cabe señalar que este tipo de cuestiones no se logran – en condiciones normales – con la metodología tradicional.

³⁵⁷ La objetividad también es una cualidad que es necesario reconocer con la edad.

Unidad 5: La amistad: elementos culturales distintivos.

Texto 5:

27

Zum zweiten Mal fuhren wir nun gemeinsam durch die Nacht und diesmal war ich mir sicher: Es war wie ein *schöner* Traum.

Ja, es war so schön, mich fest an Julians Rücken zu schmiegen und den warmen Fahrtwind um uns flattern zu fühlen. Vielleicht war es dumm von mir und auch nicht richtig, und nach all dem Stress sollte es eigentlich unmöglich sein – aber hey, in diesem Moment war ich einfach nur glücklich!

Es war mir gleichgültig, dass es irgendwo eine schachspielende Sandra gab. Sie verschwand wie all meine anderen Sorgen in der Dunkelheit, die uns umgab. Es war, als fuhren wir vor allem davon, und ich genoss es unendlich. Einen solchen Moment völliger Unbeschwertheit hatte ich so sehr vermisst.

Hier bei Julian gab es keine Monster. Keine toten Kais und Kevins, keine insektengesichtigen Mädchen und auch sonst nichts, was mir Angst machen konnte.

Stattdessen war da ein Gefühl von Freiheit, das zunahm, je weiter wir die schmale Straße hochfuhren, die von der Siedlung auf einen der Hänge emporführte. Es war, als ob wir aus der Welt meiner Albträume an die Oberfläche auftauchten.

Oben angekommen bog Julian in eine Parkbucht ein. Er hielt neben einer überdachten Aufstellwand mit einer Wanderkarte für Touristen und stellte den Motor ab.

»Wir sind da«, verkündete er und zeigte zu einer Plattform, auf die ein grünes Hinweisschild AUSSICHTSPUNKT mit einem Kamerasymbol darunter hinwies.

Wir stiegen von der Vespa und gingen zu der steinernen Mauer, die den Aussichtspunkt säumte.

»Na?« Julian zwinkerte mir zu. »Was sagst du dazu?«

»Wow!«, war das Einzige, was ich hervorbrachte.

Allein schon die Luft hier oben war überwältigend. Sie roch nach Felsen und Wäldern und nach den Wiesen und Feldern unten im Tal. Und der Ausblick verschlug mir die Sprache.

Von der Plattform überblickte man das gesamte Tal, auch wenn man nun in der nächtlichen Gewitterdunkelheit vieles nur erahnen konnte.

Auf halber Höhe im Westen erkannte ich mehrere Lichter, bei denen es sich um die Nachtbeleuchtung des Freibads handeln musste.

Geradeaus unterhalb von uns kroch ein Lichtpunkt dahin – ein einsames Auto, das die Zubringerstraße entlangfuhr und aus unserer Perspektive wie ein Glühwürmchen aussah. Daneben spiegelte sich die schwarze Oberfläche des Ulfinger Sees im Licht der Blitze, und weit dahinter sah ich weitere Lichter, die vielleicht zu einem Aussiedlerhof oder einem kleinen Dorf gehörten.

Am atemberaubendsten waren jedoch die Wolken über dem Tal, die vom Flackern des Wetterleuchtens erfüllt waren wie schwarze Wattebäusche, in die man Blitzlichter gepackt hatte. Fast konnte man meinen, auf einer Höhe mit diesen Wolken zu sein.

»Und? Traust du dich?«, fragte Julian und sprang leichtfüßig auf die Mauer.

Er balancierte kurz wie ein Seiltänzer mit ausgebreiteten Armen, dann stand er ruhig.

»Klar, was denkst du denn?«, gab ich zurück und tat es ihm nach.

Bei mir dauerte es länger, bis ich die Balance fand. Zwar war ich weitgehend schwindelfrei, aber dennoch krampfte sich mein Magen ein wenig zusammen, als ich den Abgrund unter der Plattform sah.

Soweit es sich in der Finsternis abschätzen ließ, ging es dort mindestens fünfzig, wenn nicht gar hundert Meter steil in die Tiefe – vielleicht sogar noch weiter, wenn das da unten im Dunkeln tatsächlich die Spitzen von Tannenbäumen waren.

»Du darfst nicht nach unten schauen«, sagte Julian und ergriff meine Hand. »Das ist der Trick, verstehst du? *Das* ist der Trick. Nie nach unten schauen.«

Ich verstand nicht sofort, warum er dies so betonte, aber dann sprach er weiter und zeigte dabei auf die Lichter, die ich für ein Dorf oder einen Aussiedlerhof gehalten hatte.

»Siehst du die Lichter dort? Das ist das Mariannen-Hospital. Das Zimmer meiner Mutter ist im zweiten Stock. Die Ärzte haben uns heute gesagt, dass sie es nicht schaffen wird. Dabei sah es für eine Weile wirklich gut aus. Endlich stand sie oben auf der Warteliste und angeblich gab es auch schon ein Spenderherz für sie.« Ein geistesabwesendes Lächeln huschte über sein Gesicht, nur um sofort zu ersterben. »Alles wäre wieder gut geworden, aber dann fing sie sich diesen verdammten Virus ein. MRSA. Kommt häufiger in Krankenhäusern vor, meint mein Vater. Sie mussten die OP absagen und sie isolieren. Jetzt sei es nur noch eine Sache von Tagen, weil sie viel zu sehr geschwächt ist. Wir dürfen nicht zu ihr und können sie nur durch eine Glasscheibe sehen. Als ob sie bereits tot wäre.«

»Das tut mir so leid, Julian«, sagte ich leise und hielt seine Hand noch fester.

Er nickte, ohne mich anzusehen. Sein Blick war auf die

schwarzen Wattewolken gerichtet, in denen es geheimnisvoll leuchtete und flackerte, begleitet vom Grollen des Donners.

»Immer wenn mir die ganze Welt zu viel wird, wenn ... mich alles fertigmacht, komme ich hierher«, sagte er und streckte seinen freien Arm von sich. »Ich steige auf die Mauer und breite die Arme aus, so wie jetzt. Dann stelle ich mir vor, ich bin ein Vogel. Vielleicht ein Adler oder ein Bussard, ganz egal. Hauptsache, ich bin frei von allem und kann fliegen. Weg von hier, hinauf zu den Wolken. Immer höher und höher, bis ich auf die ganze Welt herabsehen kann. Und dann ist alles so klein, dass es nicht mehr wehtun kann. Dann spielt es keine Rolle mehr, was unter dir ist. Denn dann bist du frei.«

Seine Hand zitterte, und ein Schauer durchlief ihn, doch es lag nicht am Nachtwind. »Das Leben ist manchmal wie ein dunkler Käfig, aus dem man nicht mehr herauskommt«, flüsterte er. »Dann hilft dir nur noch zu kämpfen und alles zu tun, um wieder frei zu sein. Ich könnte nie in einem Käfig leben, weißt du? Und immer dann, wenn dieses Gefühl richtig schlimm wird, finde ich hier die Freiheit.«

Ich sagte nichts und hielt nur seine zitternde Hand. Dies war einer jener Momente, in denen jedes Wort die Stimmung zerstören würde – ganz gleich welches Wort es auch war.

»Sie ist nicht meine Mutter«, fuhr Julian leise fort, und der Wind strubbelte durch unsere Haare. »Meine wirklichen Eltern habe ich nie kennengelernt. Keine Ahnung, wer sie gewesen sind, ob sie noch leben oder nicht. Ich war noch ein Baby, als sie mich in einer alten Sporttasche vor dem Hintereingang eines Schwesternwohnheims abgestellt haben. Wie einen lästigen Gegenstand, den man zum Sperrmüll gibt. Die Tasche habe ich immer noch, auch meinen Strampelanzug und den flüchtig

hingekritzelten Zettel, auf dem stand, dass ich Julian heißen soll.«

Er stieß ein kurzes verbittertes Lachen aus. »Fünf Jahre war ich im Heim, dann kamen Frank und Maria und nahmen mich mit zu sich. Ich habe sie vom ersten Tag an Vater und Mutter genannt und das waren sie mir auch stets. Sie können keine eigenen Kinder haben, aber ich habe mich immer wie ihr leibliches Kind gefühlt. Klingt schwülstig, nicht wahr?«

»Nein«, sagte ich und schüttelte den Kopf, damit er die Tränen in meinen Augen nicht sah. »Es klingt überhaupt nicht schwülstig.«

»Davor habe ich am meisten Angst, Doro«, sagte er und sah mich an, sodass ich nichts mehr verbergen konnte. »Ich werde jetzt wieder einen Menschen verlieren, zu dem ich gehöre. Und diesmal ist es noch tausendmal schlimmer als damals im Heim. Dort konnte ich mir in meiner Fantasie ausmalen, wer meine Eltern sein könnten. Aber diesmal kenne ich meine Mutter. Und ich liebe sie so sehr, für alles, was sie für mich getan hat.«

Ich verstand nur zu gut, was er meinte. Etwas zu vermissen, das du dir nur vorstellen kannst, ist schlimm – aber unendlich schlimmer ist es, wenn du etwas vermissen musst, das du zuvor gekannt hast.

»Halte sie im Herzen fest«, entgegnete ich. »Dann wird sie immer bei dir sein, auch wenn sie nicht mehr hier ist.«

Er biss sich auf die Unterlippe und nickte. Noch immer hielten wir uns an den Händen und nun sah Julian wieder über die Weite des Tals und hob erneut den zweiten Arm. Ich tat es ihm gleich, und so standen wir da oben wie zwei Adler, deren Flügelspitzen sich berührten. Nur der Wind war um uns, spielte mit unserem Haar und zerrte an unseren Kleidern.

Dann fuhr ein mächtiger Blitz über den Himmel und gleich darauf krachte ein Donnerschlag. Für einen Sekundenbruchteil glaubte ich, der Blitz hätte mich getroffen, so stark hatte ich seine Spannung gespürt.

Ich schrie auf und sprang rückwärts von der Mauer. Julian ebenfalls.

»Wow!«, stieß er aus. »Das war knapp!«

Im selben Moment begann es zu regnen, als hätte jemand eine Schleuse geöffnet. Wir sprangen auf, liefen zu der überdachten Wanderkarte und pressten uns gegen die Bretterwand.

»Bei unserem nächsten Ausflug nehme ich Duschgel mit«, sagte Julian. Er reckte den Kopf unter dem Dach hervor und ließ sich den Regen ins Gesicht prasseln. »So allmählich würde es sich lohnen.«

Fast gleichzeitig begannen wir zu lachen. Es tat gut, jetzt zu lachen. Es befreite mich von dem Druck auf der Brust, den Julians Geschichte bei mir ausgelöst hatte. Und ihm schien es ähnlich zu ergehen.

Dann sahen wir für eine Weile dem Regen zu, der wie wild auf dem Asphalt und auf Julians Vespa tanzte.

»Danke, dass du mir zugehört hast«, sagte Julian schließlich. »Ist mir einfach gerade alles zu viel. Erst recht, nachdem ich dann auch noch von der Sache mit Kevin erfahren hatte.«

Bei der Erwähnung dieses Namens fuhr ich unwillkürlich zusammen.

»He, ist alles okay mit dir?«

Ich konnte nur nicken, denn auf einmal war da wieder dieses Gesicht vor meinem geistigen Auge, und ich hörte die krächzende Stimme.

Hilf... mir.

»Was ist denn?«, fragte Julian nach. »Du wirst ja ganz bleich.«

»Ich kann es dir nicht sagen«, entgegnete ich und wich seinem Blick aus. »Du würdest mich nur wieder für verrückt halten.«

»Nein, ich halte dich nicht für verrückt.« Er griff nach meiner Hand. »Wirklich nicht. Also, sag schon, was ist los?«

»Nein, das geht nicht.« Hilflos sah ich zu den schwarzen Regenwolken hinauf, die sich nun mit aller Macht von ihrer Last entluden. »Es verwirrt mich selbst viel zu sehr.«

»He, ich dachte, wir sind Freunde?«, hörte ich Julian neben mir. »Vertraust du mir denn nicht?«

»Doch, schon. Aber ...«

»Dann schieß los. Was ist mit dir?«

Ich wandte mich wieder zu ihm und sah seine aufrichtige Besorgnis.

»Also gut«, sagte ich und nahm all meinen Mut zusammen. »Der Junge, den ich in der Laube gesehen habe ... Nun ja, ich bin mir sicher, dass es Kevin gewesen ist.«

Seine Augen weiteten sich. »Kevin?«

Er schien echt bestürzt. Klar, jetzt hielt er mich wirklich für einen Freak. »Ich habe dir ja gesagt, dass du mich für verrückt halten wirst.«

Er schüttelte sofort den Kopf. »Nein, so meinte ich das nicht. Aber es kann nicht sein, dass er es gewesen ist. Die Polizei sagte ...«

»Was ist, wenn die Polizei sich irrt?«, unterbrach ich ihn. »Was ist, wenn alle sich irren und Kevin noch lebt? Wenn er sich irgendwo versteckt hält, weil jemand hinter ihm her ist?«

Er überlegte kurz, dann ließ er meine Hand wieder los und strich sich die nassen Haare aus dem Gesicht.

»Doro, ich habe Kevin gekannt. Er hat schon häufiger ver-

sucht, sich das Leben zu nehmen. Und ich kann mir wirklich nicht vorstellen, dass jemand hinter ihm her gewesen sein sollte. Warum auch?»

»Ich weiß, wie sich das alles für dich anhören muss«, sagte ich und seufzte. »Ich weiß ja selbst nicht, was ich davon halten soll. Aber bitte versuch wenigstens, mich zu verstehen. Ich habe ihn in der Gartenlaube gesehen, auch wenn es vielleicht nicht sein kann. Deshalb muss ich herausfinden, was mit Kevin los gewesen ist. Denn entweder bin ich wirklich verrückt, oder da läuft irgendetwas, von dem wir keine Ahnung haben. Und wenn Kevin in Schwierigkeiten steckt, bin ich vielleicht die Einzige, die ihm helfen kann. Ich *muss* es herausfinden, verstehst du, Julian? Nur dann werde ich wissen, was real ist und was nicht. Es ist wie mit meinen zwanzig Euro, die plötzlich verschwunden waren. Jemand kann sie eingesteckt haben, als sie im Supermarkt am Boden lagen, oder es hat sie nie gegeben. Und das nicht zu wissen, ist einfach nur schlimm. Weil ich mir dann selbst nicht mehr trauen kann.«

»Ja«, sagte er nachdenklich. »Das verstehe ich.«

Er kramte in seiner Hosentasche und zog ein Päckchen Zigaretten hervor. Es war vom Regen aufgeweicht und Julian warf es mit einem Schulterzucken in den Papierkorb neben dem Wegweiser.

Er stöhnte. »Ich sollte sowieso mit dem Scheiß aufhören«, sagte er, dann sah er zum Himmel hoch. Der Regen hatte inzwischen ein wenig nachgelassen. »Komm, lass uns zurückfahren, bevor wir uns hier 'ne dicke Erkältung einfangen.«

Wir machten uns auf den Rückweg, und während ich mich wieder an Julian festhielt, fragte ich mich, was gerade in ihm vorgehen mochte.

Glaubte er mir oder war ich für ihn jetzt endgültig die Spinnerin, die Geister sah?

Vielleicht dachte er aber auch gar nicht darüber nach. Schließlich hatte er ganz andere Sorgen, als sich über den Freak von nebenan den Kopf zu zerbrechen.

Als wir zu Hause angekommen waren und ich ihm seinen Zweithelm zurückgab, sah er mich eindringlich an.

»Danke, dass du mitgekommen bist«, sagte er. Er schürzte kurz die Lippen und fügte hinzu: »Und wenn ich dir irgendwie bei deiner Suche nach der Wahrheit helfen kann, dann sag es mir, ja?«

»Ja, versprochen. Und *ich* bin es, die sich bei *dir* bedanken muss. Es war toll da oben.«

»Ja, wir waren wie zwei Vögel. Wie zwei Adler.«

Er lächelte und in diesem Moment explodierte etwas in meiner Brust. Es war, als wollten Hunderttausende von Schmetterlingen aus mir heraus ins Freie brechen. Ich tauchte in ein wundervolles gelbes Licht ein, wie in ein Meer aus unzähligen Sonnenblumen.

So etwas hatte ich noch nie erlebt. Es war wie ein Rausch, der mich schweben und alles vergessen ließ.

Und dann küsste ich Julian. Ich konnte einfach nicht anders.

Für einen kurzen Augenblick erwiderte er den Kuss, überrascht, mit weichen Lippen, aber dann zog er sich zurück.

»Nein«, flüsterte er. »Bitte nicht.«

Er wandte sich um und lief zu seinem Haus. Gleich darauf verschwand er hinter der Tür, ohne sich noch einmal nach mir umzusehen.

»Ich Idiotin!«, stöhnte ich und rieb mir die Stirn. »Was habe ich nur getan? Ich bin so eine Idiotin!«

1. Nivel: B1
2. Tiempo de clase: 4 sesiones de 50 min. Tarea fuera del aula: 2 sesiones de 90 min.
3. Materiales: manual de lengua, texto seleccionado de la lectura obligatoria *Mein böses Herz* (capítulo 27), fichas con actividades creadas por el profesor.
4. Realización: individual y en grupo

1. Objetivos:

- a. Gramatical: aprender a reconocer las formas de comparativo y superlativo. Ser capaz de producir oraciones con estas formas.
- b. Cultural: la amistad. Establecer relaciones comparativas interculturales a través de experiencias personales y/o externas.
- c. Temático: los paisajes. Aprender léxico relacionado con el tema con la finalidad de ampliar su vocabulario.
- d. Actitudinal: ser responsable de su propio aprendizaje y desarrollar un espíritu crítico.

2. Planificación de la actividad:

a. En el aula:

- El profesor presenta el texto escogido de la lectura obligatoria con el que se introduce el comparativo y

superlativo. Se lee en el aula y se aclaran las dudas léxico-gramaticales. Se pretende que el estudiante aprenda a reconocer estas formas en la lectura, siendo reforzado este conocimiento en la última de las sesiones dedicadas a este contenido con el manual de lengua.

- El profesor plantea una serie de preguntas acerca de las relaciones de amistad, con la intención de orientar al alumno en la búsqueda de información sobre este tema. Esta tarea será realizada por los estudiantes en casa y/o en la biblioteca. Podrán recurrir a foros de internet u otro tipo de fuentes que aborden esta temática³⁵⁸.

- Puesta en común en el aula de la información obtenida por los grupos, expresando opiniones críticas sobre los datos ofrecidos por los compañeros. También se discutirán sobre las experiencias personales del alumnado.

- El profesor realiza preguntas sobre estas cuestiones desde un punto de vista cultural, con el fin de establecer relaciones tanto de similitud como de diferencia respecto a las relaciones amistosas. El docente hará especial hincapié en los aspectos distintivos de unas culturas frente a otras.

- El docente inicia el debate de grupos para alcanzar las posibles soluciones al problema planteado.

- A través del manual de lengua se imparte el comparativo y el superlativo, realizándose las actividades habituales relacionadas con este contenido, tanto las que

³⁵⁸ El profesor facilitará enlaces y todo tipo de fuentes posibles relacionadas con el tema.

aparecen en el manual como las que el profesor haya preparado para la ocasión.

b. Fuera del aula:

- Los alumnos buscan en las fuentes facilitadas por el docente³⁵⁹. Se pretende recopilar información sobre todo de foros³⁶⁰ con la intención de obtener datos de buenas y malas relaciones³⁶¹. Dependiendo del nivel de lengua del alumnado la búsqueda podrá realizarse en español y en alemán, pudiendo establecer así diferencias culturales a este respecto.

- Formando pequeños grupos los estudiantes realizarán la búsqueda de información sobre este tipo de relación³⁶². De manera individual intentarán redactar un breve texto indicando qué tipo de relación mantienen con sus amigos, indicando si tienen alguno favorito o “mejor amigo”.

- Los estudiantes deberán reflexionar sobre las formas de comparativo y superlativo cuando releen el capítulo seleccionado de la lectura obligatoria.

³⁵⁹ Que dependerá en gran medida de las fuentes que aborden esta cuestión y que el profesor pueda proporcionar.

³⁶⁰ Aunque resultaría de gran interés si el profesor pudiera localizar escritos o cualquier tipo de documento sobre la relación de amistad de escritores alemanes, con la intención de adquirir conocimientos culturales a través de anécdotas, mucho más fácil de retener en la memoria.

³⁶¹ Dentro de las posibilidades, sería conveniente investigar en las fuentes sobre las relaciones de amistad también en Alemania.

³⁶² Originarias de las culturas española y alemana.

- El alumnado se volverá a reunir en grupo para reflexionar sobre las orientaciones ofrecidas por el docente y posteriormente dar resolución al problema propuesto.

ESPACIO	ACTIVIDAD	TIEMPO SESIÓN
En el aula	El profesor introduce el comparativo y superlativo a través de la lectura obligatoria.	35 min.
En el aula	El profesor plantea cuestiones sobre las relaciones de amistad.	15 min.
Fuera del aula	Búsqueda de información sobre la temática. Búsqueda de información en grupo y redacción individual. Reflexión sobre el contenido gramatical.	90 min.
En el aula	Puesta en común en el aula de la información recopilada.	15 min.
En el aula	El profesor realiza preguntas sobre las diferencias culturales a este respecto con el fin de establecer comparaciones.	35 min.
Fuera del aula	Los alumnos reflexionan sobre las orientaciones del profesor y buscan las posibles soluciones al problema.	90 min.
En el aula	Resolución del problema propuesto a	

	través del debate de grupos.	50 min.
En el aula	Con el manual de lengua se imparte las formas de comparativo y superlativo. Se realizan actividades del manual y las elaboradas por el profesor.	50 min.

3. Metodología:

Los alumnos tendrán que realizar una investigación en grupo sobre esta temática, en la que habrán de obtener información sobre las relaciones amistosas en España y Alemania con la finalidad de comparar ambas culturas; y dentro de lo posible, tomar datos de páginas alemanas. El tiempo empleado en esta actividad será de 60 minutos. Además, el estudiante deberá realizar una redacción en la que aparezcan las cuestiones antes referidas; se estima que para esta actividad será suficiente una dedicación de 30 minutos.

El problema a resolver, como en las unidades didácticas anteriores, presenta dos objetos de estudio: uno cultural, en el que habrá que descubrir qué tipo de relación de amistad es frecuente en España y Alemania³⁶³; otro gramatical, que consiste en el aprendizaje del comparativo y el superlativo.

En la primera sesión el profesor introduce el contenido gramatical correspondiente mediante la lectura del texto

³⁶³ Por ejemplo, en qué momento y cómo se crean esas amistades, si perduran en el tiempo, en qué se basan, etc.

seleccionado para este estudio. Se aclaran las dudas léxico-gramaticales.

Por ejemplo³⁶⁴:

***Am atemberaubendsten** waren jedoch die Wolken über dem Tal, die vom Flackern des Wetterleuchtens erfüllt waren wie schwarze Wattebäusche, in die man Blitzlichter gepackt hatte. Fast konnte man meinen, auf einer Höhe mit diesen Wolken zu sein.*

„Und? Traust du dich?“, fragte Julian und sprang leichtfüßig auf die Mauer.

Er balancierte kurz wie ein Seiltänzer mit ausgebreiteten Armen, dann stand er ruhig.

„Klar, was denkst du denn?“, gab ich zurück und tat es ihm nach.

*Bei mir dauerte es **länger**, bis ich die Balance fand. Zwar war ich weitgehend schwindelfrei, aber dennoch krampfte sich mein Magen ein wenig zusammen, als ich den Abgrund unter der Plattform sah.*

*Soweit es sich in der Finsternis abschätzen ließ, ging es dort **mindestens** fünfzig, wenn nicht gar hundert Meter steil in die Tiefe – vielleicht sogar noch*

³⁶⁴ Extraemos sólo un pequeño fragmento.

weiter, wenn das da unten im Dunkeln tatsächlich die Spitzen von Tannenbäumen waren.

„Du darfst nicht nach unten schauen“, sagte Julian und ergriff meine Hand. „Das ist der Trick, verstehst du? Das ist der Trick. Nie nach unten schauen“.

El docente extrae las oraciones en las que aparecen estas formas con la finalidad de que los discentes intenten deducir su formación; para ello les pedirá que identifiquen aquellos elementos que ya les son conocidos, como por ejemplo el grado positivo. El profesor les pedirá que construyan oraciones con el comparativo y el superlativo.

Para finalizar la clase el docente planteará la amistad como el objeto de la investigación y les proporcionará el material necesario para ello³⁶⁵.

En la segunda sesión se efectúa la puesta en común de las investigaciones de cada grupo y lectura de la breve redacción de algún estudiante³⁶⁶. Después, el profesor formula las siguientes preguntas:

- ¿Tienes muchos amigos? ¿Cómo los conociste?

³⁶⁵ Por ejemplo, http://es.wikipedia.org/wiki/Clemens_Brentano o <http://www.mediavaca.com/index.php/es/colecciones/libros-para-ninos/100-grimm-jacob-y-wilhelm>

³⁶⁶ En caso de que el grupo de alumnos fuera muy numeroso sólo tendríamos opción de pedir voluntarios; en caso de que no fuese así, podría procederse a la lectura de todas las redacciones realizadas.

- ¿Cuánto tiempo tuvo que pasar para que los considerases amigos?
- ¿Han hecho alguna vez algo por ti? ¿Y tú por ellos?
- ¿Compartís alguna afición? ¿Cuál/es?
- ¿Pasáis mucho tiempo juntos?

A continuación el docente plantea las siguientes cuestiones para su reflexión y posterior respuesta:

- ¿Qué es para ti la amistad?
- De acuerdo a la respuesta de la pregunta anterior, ¿cuántos amigos crees que tienes?
- ¿Qué serías capaz de hacer por tus amigos?
- ¿Harías por ellos algo que entrase en conflicto con tus principios?
- Explica por qué motivos romperías una amistad.

En la tercera sesión los alumnos debatirán sobre las posibles soluciones que puedan darse al caso propuesto.

En la última sesión se imparte el contenido gramatical con el manual de lengua y se realizan las actividades propuestas en el mismo, así como las que el docente considere necesarias.

4. Manejo de Competencias en la resolución del Problema³⁶⁷:

Son numerosas las ventajas que nos ofrece el texto seleccionado en esta unidad. Por una parte, la práctica del comparativo y superlativo, formas muy habituales en la comunicación, especialmente la oral. Por otra, el capítulo³⁶⁸ permite al alumno observar desde una perspectiva externa la relación de amistad. Además, el texto también nos deleita con descripciones de paisajes, que sumado a las aportaciones anteriores, sirve al discente para ampliar su léxico en lengua alemana. Así, está accediendo a un texto auténtico³⁶⁹ cuyos contenidos analiza en distintos niveles: gramatical, temático y cultural; y no como acostumbra a hacer de textos didactizados. Esto supone que el estudiante ha logrado superar de manera autónoma la barrera que se interponía a menudo entre él y el texto real.

Atendiendo ahora a la primera función básica, la instrumental, en el capítulo de la novela podemos observarla por ejemplo cuando Julian le dice a Doro³⁷⁰ *“He, ich dachte, wir sind Freunde?”* y a continuación le pregunta *“Vertraust du mir denn nicht?”* con la intención de que ella le cuente el motivo por el que ha palidecido de repente, es decir, hace uso de la lengua para conseguir que le diga algo que desea saber.

³⁶⁷ Funciones ejercitadas y principios cumplidos.

³⁶⁸ Y más aún la novela en su totalidad.

³⁶⁹ Insistimos en la importancia de la autenticidad, es decir, no manipulación de los textos que se escojan para la enseñanza en el aula.

³⁷⁰ Dorn, Wulf, *Mein böses Herz*, München, cbt Verlag, 2012, p.166.

En el ejemplo seleccionado de *Aspekte* que trata sobre la persona del rey Ludwig II,

König Ludwig II. (1845 – 1886)

Märchenkönig und Technikfreak Sein ungewöhnliches Leben in den Schlössern



Das Königsschloss Neuschwanstein in Hohenschwangau

Über den „bayerischen Märchenkönig“ gibt es viele Geschichten und Gerüchte. Man beschreibt ihn als verträumt, menschenscheu und realitätsfern. Er war ein König mit extremen Ideen und einem ganz eigenen Stil. Ludwig liebte die Einsamkeit. Er zog sich gerne zurück: in die Natur, die Kunst, die Musik und in die Traumwelt seiner Schlösser. In den Alpen fand er die ideale Kulisse für seine architektonischen Visionen. Hier ließ er die Schlösser Neuschwanstein, Linderhof und Herrenchiemsee bauen.

Mit größter Neugierde verfolgte der König den technischen Fortschritt. Er brauchte die modernste Technik, um seine Fantasien zu verwirklichen. Viele seiner Wohnräume erinnern an Opern- oder Theaterbühnen. Seine größte Leidenschaft waren Farb-, Licht- und Klangeffekte. In einem seiner Schlafzimmer schien ein Mond von einem künstlichen Sternenhimmel auf sein Bett. Orangenbaum-Imitationen und das Rauschen eines künstlichen Wasserfalls umgaben den schlafenden König. Eine weitere Attraktion versteckt sich in Ludwigs Speisezimmer: Das „Tischlein-deck-dich“, ein versenkbarer Tisch, an dem der König speisen konnte, ohne dass sein Personal ihn störte. Ein Stockwerk tiefer befand sich die Küche. Dort deckte man den Tisch und fuhr ihn dann mit einem Aufzug durch eine Öffnung im Boden ins Speisezimmer. Alleine war der König während seiner Mahlzeiten aber selten.



Gedeckt war immer für vier Personen. Meistens leisteten ihm Mitglieder des französischen Hofes Gesellschaft: sein Vorbild Ludwig XIV. und andere. Obwohl es diese Gäste nur in Ludwigs Fantasie gab, führte er mit ihnen Gespräche und trank ihnen zu.

Wohnen im Märchenschloss auch im 21. Jahrhundert?

Wohnen im Märchenschloss – Traum oder Alptraum?

Hohenschwangau – (...) Schlossverwalter Klaus-Peter Scheck ist seit 1993 der Chef von Schloss Neuschwanstein. Von 1994 bis 2002 hat er sogar im Schloss gewohnt. Nach Betriebsschluss ist hier aber „tote Hose“, sagt er. Es sei denn, der König schaut vorbei. In den acht Jahren, in denen Scheck hier oben lebte, ist ihm das sechs Mal passiert. Spukt es auf Schloss Neuschwanstein? Scheck lacht. Verrückte, die sich für Ludwig II. halten, haben ihn durch die Sprechanlage aufgefordert, die Tore zu öffnen. Ihre Majestät wolle wieder ins Schloss einziehen. Seinen Wohnsitz auf Schloss Neuschwanstein hat Klaus-Peter Scheck aber nicht deswegen aufgegeben, sondern wegen der vielen Touristen. Dieser Andrang wäre auch dem König zu viel. Er wollte damals, dass niemand außer ihm und seinen Dienern das Innere seines Märchenschlosses zu Gesicht bekommt.

(Münchner Merkur Nr. 172: 28.07.05)

Mehr Informationen zu Ludwigs Schlössern: 

Sammeln Sie Informationen über Persönlichkeiten aus dem In- und Ausland, die für das Thema „Wohnen“ interessant sind, und stellen Sie sie im Kurs vor. Sie können dazu die Vorlage „Porträt“ im Anhang verwenden.

Beispiele aus dem deutschsprachigen Bereich:
Walter Gropius – Friedensreich Hundertwasser

36

no podemos ejercitar esta función, pues se trata de un texto informativo que atiende a las aficiones del rey. Como hemos podido determinar en otras unidades, en los escritos que poseen estas características no se aplican ciertas funciones básicas, entre otras, ésta.

En *Optimal* el texto dedicado al contenido gramatical tampoco nos permite la práctica de la función instrumental,

Modechronik

1955

Der Schauspieler James Dean stirbt bei einem Autounfall. Er war das Jugend-Idol der 50er Jahre. Seine Kleidung – Jeans und Lederjacke – und sein Auftreten werden zum Vorbild.



1965

Die britische Modeschöpferin Mary Quant präsentiert den kürzesten Rock, den Minirock.

1969

Der Astronaut Neil Armstrong macht den ersten Schritt auf dem Mond. Schuh-Designer entwickeln den „Moonboot“ nach dem Vorbild des Astronauten-Stiefels. Ein Verkaufsschlager bis heute, mit über 20 Millionen Exemplaren!

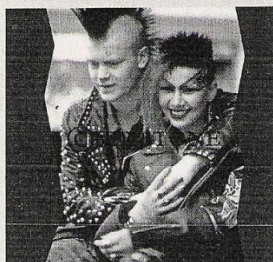


1972

Das „Kleeblatt-Logo“ der Firma adidas erblickt das Licht der Welt. Im gleichen Jahr wird adidas offizieller Sponsor der Olympiade in München und ist seither die beliebteste Marke der Jugendlichen.

1978

Die Anhänger einer neuen Musikrichtung schockieren die Bevölkerung: Die Punks tragen kaputte Kleidung und färben ihre Haare bunt.



1989

In Berlin findet die erste „Loveparade“ mit 150 Teilnehmern statt. Sie wird schnell zur größten Musikveranstaltung Deutschlands. Millionen Raver kommen nach Berlin. Tattoo und Piercing werden „in“. Körperschmuck wird zum Ausdruck von Individualität.

1997

Die Nachkommen von Levi Strauss, dem Erfinder der Jeans, kaufen auf einer Auktion die älteste Levis Jeans für 25.000 Dollar. Die Hose stammt aus der Zeit zwischen 1882 und 1902 und kostete damals 1,25 Dollar.

2004

Das Werk der Punk-Designerin Vivian Westwood wird im Londoner Victoria and Albert Museum präsentiert.

Tratándose de una crónica sobre moda, se limita a contar una serie de acontecimientos acaecidos en diversos años, desde 1955 hasta el 2004. Así pues, lo que nos transmite el texto es información acerca de estilos y determinadas prendas que se pusieron de moda en esos años, a veces a través de famosos.

De igual modo sucede en los ejemplos de Em,



Donde encontramos tres personas que hablan sobre los riesgos que entrañan el ejercicio en condiciones no aptas para la práctica de ciertos deportes³⁷¹. Por ello, tampoco en estos textos es aplicable esta función.

La función reguladora se manifiesta en el capítulo de la novela en ejemplos como cuando Julian le pregunta a Doro “*Und? Traust du dich?*” con intención de que también ella saltara al muro. También en respuesta a la pregunta formulada antes señalada en la función instrumental³⁷², cuando el chico incita a la protagonista a que le cuente qué le pasa y ésta definitivamente accede a ello: “*He, ich dachte, wir sind Freunde?*” [...] “*Vertraust du mir denn nicht?*”. Esto es, Julian logra modificar la conducta de Doro.

En la información ofrecida en el ejemplo de *Aspekte* relacionada con el rey Ludwig II no aparece esta función, pues,

³⁷¹ Puesto que la lección está dedicada al deporte y en la que se tratan cuestiones como los paisajes, el clima y los accidentes deportivos. Se hace especial hincapié en los deportes de montaña.

³⁷² En p.248 de este trabajo.

estrechamente unida a la instrumental, no estando presente una con dificultad puede encontrarse la otra.

En el texto de *Optimal*, de la misma manera que en *Aspekte*, tampoco se aplica la función reguladora. La única finalidad de este ejemplo es la de informar al lector sobre determinados hechos sucedidos en el pasado y que están relacionados con el mundo de la moda.

Considerando la temática³⁷³ que trata la lección en la que aparecen los ejemplos de *Em*, tal vez podríamos considerar la posibilidad de que los narradores, además de informar al lector, quisieran advertir sobre los peligros que pueden sobrevenir en el alpinismo. Si esto fuera así, se perseguiría el objetivo de modificar – en cierta medida – la actitud de las personas que se dispongan a practicar este deporte. No obstante, la probabilidad de que sea ésta la intención de los textos es escasa.

La función interactiva se encuentra a lo largo de todo el capítulo 27 de *Mein böses Herz*. Aunque, efectivamente, también encontramos párrafos aclaratorios de la protagonista para indicar sus emociones, el texto está dedicado a la comunicación que se establece entre Doro y Julian un día concreto. Por ejemplo: „Und? Traust du dich?“, fragte Julian und sprang leichtfüßig auf die Mauer. [...] „Klar, was denkst du denn?“, gab ich zurück und tat es ihm nach³⁷⁴. También cuando Julian dice „Du darfst nicht nach unten schauen“, sagte Julian und ergriff meine Hand. „Das ist der Trick,

³⁷³ En nota al pie nº 371.

³⁷⁴ Dorn, Wulf, *Mein böses Herz*, München, cbt Verlag, 2012, p.161.

*verstehst du? Das ist der Trick. Nie nach unten schauen*³⁷⁵. O cuando ella palidece porque su mente le juega una mala pasada: „Was ist denn?“, fragte Julian nach. „Du wirst ja ganz bleich.“ y le responde Doro: „Ich kann es dir nicht sagen“ y añade „Du würdest mich nur wieder für verrückt halten“³⁷⁶.

No podemos observar en cambio esta función en los textos presentados en los manuales de lengua debido a sus cualidades informativas, abordándose diferentes temas: en *Aspekte* sobre el rey Ludwig II y sus aficiones, en *Optimal* acerca de la moda, las distintas tendencias que se han ido dando a lo largo de los años y, en *Em* los accidentes en la práctica del montañismo.

La función personal podemos observarla en los diálogos establecidos en el texto de la novela, así como los párrafos dedicados a los sentimientos de la narradora, como cuando Julian le cuenta a Doro que su madre se encuentra en el hospital muy grave³⁷⁷, lo que conlleva que posteriormente le confiese que no es su verdadera madre – expresando también sus sentimientos al respecto³⁷⁸, su miedo a volver a perder a un ser querido: „Davor habe ich am meisten Angst, Doro“ [...] „Ich werde jetzt wieder einen Menschen verlieren, zu dem ich gehöre. [...]“. O en el momento en que Doro le cuenta sus sentimientos acerca de un hecho ocurrido con anterioridad a ese día; o por ejemplo el hecho de que ésta

³⁷⁵ Op.cit. p.162.

³⁷⁶ Op. cit. p.166

³⁷⁷ Op. cit. p.162.

³⁷⁸ Op. cit. pp.163-164.

manifieste su enfado cuando cree que Julian no cree lo que ella dice³⁷⁹.

Tal vez en *Aspekte* podríamos considerar los datos ofrecidos sobre el carácter del rey Ludwig II³⁸⁰, aunque no se estaría haciendo uso de la lengua para transmitir emociones sino cualidades, pudiendo además resultar meras impresiones. No obstante, cuando el narrador comenta que el rey seguía con gran interés los avances técnicos que se producían³⁸¹ se está indicando que estos descubrimientos poseían un significado personal para el rey. Así pues, existe la posibilidad de que se pudiera aplicar esta función a este ejemplo.

No encontramos esta función en el texto de *Optimal*, ya que, aunque se mencionan personas, sólo se comentan los hechos; por tanto, no nos resulta de utilidad para nuestro propósito de trabajar sobre comentarios o cuestiones personales.

En *Em* quizá sería posible tener en cuenta que, a pesar de que en los ejemplos parece aportarse datos más o menos objetivos, observamos que en el segundo texto el narrador comienza con una impresión o sentimiento más bien personal³⁸² “*Der Stress ist dort am größten*”; lo que nos conduce a considerar éste como válido para el estudio de esta función.

³⁷⁹ Op. cit. p.166.

³⁸⁰ Al inicio del texto.

³⁸¹ En el segundo párrafo del texto.

³⁸² A pesar de poder ser una impresión generalizada en realidad no tiene por qué ser así para todas las personas.

Con respecto a la función heurística encontramos en el texto de la novela cómo Julian utiliza la lengua para descubrir lo que le pasa a Doro³⁸³: „Was ist denn?“, fragte Julian nach. „Du wirst ja ganz bleich.“ [...] „He, ich dachte, wir sind Freunde?“ [...] „Vertraust du mir denn nicht?“³⁸⁴. Aunque encontramos aplicada esta misma función en el propio texto, debemos tener en cuenta que, por otra parte, el alumno la está aplicando al mismo tiempo en su lectura, descubriendo toda la trama de la novela.

En *Aspekte* también adquiere el estudiante un conocimiento cultural relacionado con la vida del rey Ludwig II, datos históricos que pasan a formar parte del acervo cultural del alumnado.

El texto de *Optimal* ofrece una información también histórica pero relacionada con otro ámbito de la vida, la moda. No obstante, algunas de estas tendencias reveladoras parten de hechos de relevancia cultural como la muerte de James Dean, la llegada a la luna de Neil Armstrong o las Olimpiadas celebradas en Munich en 1972. Con esto el discente descubre además otros datos de interés cultural.

En las breves narraciones de *Em* los alumnos pueden conocer los posibles riesgos a los que pueden enfrentarse si hacen caso omiso a las recomendaciones que suelen indicar los monitores o los expertos de esta práctica, incluyendo la impaciencia de la que advierte el tercer texto.

³⁸³ Cuando vuelve a escuchar una voz pidiendo ayuda; la misma que oyó cuando vio a Kevin, el chico que se había suicidado.

³⁸⁴ Dorn, Wulf, *Mein böses Herz*, München, cbt Verlag, 2012, p.166.

La función imaginativa podemos observarla en la novela en varios sentidos: en primer lugar, en las malas pasadas que le juega su imaginación a Doro³⁸⁵; a través de los momentos de reflexión de ésta como: “*Er lächelte und in diesem Moment explodierte etwas in meiner Brust. Es war, als wollten Hunderttausende von Schmetterlingen aus mir heraus ins Freie brechen. Ich tauchte in ein wundervolles gelbes Licht ein, wie in ein Meer aus unzähligen Sonnenblumen.*”³⁸⁶ y, además en expresiones singulares como “*Bei unserem nächsten Ausflug nehme ich Duschgel mit*” expresada por Julian debido a la lluvia³⁸⁷.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado sobre el texto de *Aspekte* cuando analizábamos la función personal³⁸⁸, podríamos considerar la posibilidad de que las impresiones citadas hayan sido creadas por aquellos que las divulgan. Siendo así, tal vez de alguna manera podría ser aplicada la función imaginativa en este caso.

Sin embargo, el ejemplo de *Optimal* no ofrece la misma oportunidad de valorar esta cuestión, pues los hechos o tendencias que se detallan no dan lugar a esta consideración.

En *Em*, al igual que en el texto *Aspekte*, observábamos en las breves intervenciones la posible impresión de uno de sus narradores³⁸⁹; sin embargo, en esta ocasión no habría cabida a la imaginación, pues considerando según éste comenta lo dice con

³⁸⁵ Cuando escucha la voz, supuestamente de Kevin, palideciendo de repente.

³⁸⁶ Dorn, Wulf, *Mein böses Herz*, München, cbt Verlag, 2012, p.168.

³⁸⁷ Op. cit. p.165.

³⁸⁸ En p.254 de este trabajo.

³⁸⁹ En el segundo texto.

conocimiento de causa. Así que, estos ejemplos tampoco poseen validez en nuestro propósito.

La función representativa se manifiesta en el texto de la novela a través las narraciones de Doro y los diálogos que mantienen ésta y Julian, por ejemplo como cuando el chico le cuenta que su madre adoptiva se encuentra ingresada de gravedad en el hospital y continúa contándole que antes de que lo adoptasen estuvo en una residencia³⁹⁰. En este momento el estudiante obtiene una información muy completa sobre este personaje.

También encontramos esta función en los manuales de lengua: el texto de *Aspekte* informa sobre Ludwig II; el de *Optimal* sobre las distintas tendencias de moda que se han ido alternando o incluso sumando a lo largo de los años; y por último, en *Em* sobre los peligros que puede acarrear la práctica del alpinismo.

Como hemos hecho en todas las unidades realizadas en este trabajo, presentamos a continuación la tabla del estudio de las siete funciones básicas:

FUNCIONES	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Instrumental	SÍ	NO	NO	NO
Reguladora	SÍ	NO	NO	NO/TV
Interactiva	SÍ	NO	NO	NO
Personal	SÍ	TAL VEZ	NO	TAL VEZ
Heurística	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

³⁹⁰ Dorn, Wulf, *Mein böses Herz*, München, cbt Verlag, 2012, p.162-164.

Imaginativa	SÍ	TAL VEZ	NO	NO
Representativa	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

La novela vuelve a cumplir con efectividad el ejercicio de la totalidad de las funciones, mientras los manuales cubren tan sólo algunas de ellas. Si comparamos todos los resultados de las tablas anteriores comprobamos que la novela obtiene un 94% de éxito frente al 31% de *Aspekte*, al 34% de *Optimal* y al 57% de *Em*. De entre los manuales es *Em* el que cumple en mayor medida con la práctica de las funciones, por lo que podemos deducir que es el manual más adecuado de los tres para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Comenzamos ahora con el análisis de los principios curriculares:

El principio contrastivo se manifiesta en el capítulo de la novela a través de la estructura del mismo encontrándonos partes narradas y diálogos, además de ciertos momentos donde se percibe el carácter propio de ambos personajes³⁹¹. También cabe considerar que la lectura obligatoria supone ya un contraste frente al manual de lengua.

El texto de *Aspekte* presenta una estructura clara, pues comienza con el carácter del rey para seguir con sus aficiones y

³⁹¹ Por ejemplo cuando Julian salta al muro y Doro se queda por un momento donde estaba. Esto podría interpretarse de varias maneras: entre otras posibles, que el chico es más valiente o que es menos prudente; en cualquier caso, son cualidades que los distinguen.

finalmente con su residencia. Esta delimitación de contenidos puede servir al estudiante para la producción de escritos de características similares frente a otros que son presentados en el manual. Por otro lado, no suele ser habitual leer la biografía de un rey en el aula de lengua instrumental; así pues, los alumnos pueden obtener además este tipo de información cultural.

También el ejemplo de *Optimal* resulta de interés en este sentido para el estudiante, al presentar de manera cronológica los acontecimientos ocurridos en el periodo de tiempo que se desee abarcar.

Las narraciones de *Em* pueden aportar al alumno el hecho de aprender a sintetizar y lograr ser sucinto cuando el momento o el espacio lo requiera.

El principio de continuidad se cumple en la novela puesto que existe una continuidad entre este texto literario que presenta un tema que puede abordarse también en un manual de lengua, entendiéndose ésta como una continuidad temática. Por otro lado, cabe señalar que es un tema cotidiano y que los personajes muestran un comportamiento habitual, salvo por los traumas que acosan a Doro³⁹².

El texto de *Aspekte* podría presentar continuidad respecto a que conocen la monarquía y estudian la materia de historia; no resulta una novedad para ellos. No obstante, debemos tener en cuenta que el tema, como hemos mencionado en el principio

³⁹² Tal vez no resulte el caso de Doro tan habitual pero su actitud con Julian sí lo parece.

anterior, no es usual, y por tanto, no podríamos estar hablando de continuidad textual.

La cronología de *Optimal*, sin embargo, trata el tema de la moda y ofrece continuidad con respecto al resto de textos de la lección dedicada a esta temática. Asimismo, los estudiantes están habituados a ver noticias relacionadas casi a diario – existiendo la posibilidad de llevar revistas u otras documentaciones a clase – para la práctica del contenido, sumando a esto el insistente interés del adolescente de “ir a la última”.

Los ejemplos de *Em* también cumplen con este principio, pues del mismo modo que en *Optimal* aparecen distinto tipo de texto con el mismo tema, sucede en este manual, que aborda el deporte y otras cuestiones relacionadas como accidentes, clima y paisajes³⁹³, etc. Los discentes pueden leer escritos diferentes pero con contenido temático idéntico.

En relación al principio de inferencia la novela permite al alumnado deducir en este capítulo que la adolescencia presenta características culturalmente comunes, pero en especial sobre el concepto de amistad. Además, en este caso, observamos una amistad chico-chica con un desenlace que tal vez haya sido experimentado por alguno de nuestros estudiantes; y siendo así, posiblemente haya pronunciado las mismas palabras que Doro: “*Ich Idiotin!*” [...] “*Was habe ich nur getan? Ich bin so eie Idiotin!*”³⁹⁴.

³⁹³ Como en los textos que hablan de montañas y cuyo clima es necesario considerar para su ejercicio.

³⁹⁴ Dorn, Wulf, *Mein böses Herz*, München, cbt Verlag, 2012, p.168.

En el texto de *Aspekte* sobre el rey Ludwig II los discentes podrían quizá vislumbrar alguna característica común a algún otro rey que ellos conozcan. O extraer conclusiones sobre las distintas residencias reales³⁹⁵, ya que aquí se describe – aunque no con amplitud – los aposentos de este rey.

El ejemplo de sucesos temporales de *Optimal* puede conducirles a la conclusión de que las modas se originan por hechos concretos y, que además, en numerosas ocasiones se transmiten entre culturas. El ejemplo más claro hoy día podrían ser los pantalones de tiro extra-largo cuya moda procede de USA o llevarlos bajos enseñando la ropa interior – de marca³⁹⁶ por supuesto –.

De los breves textos de *Em* podrían deducir que ciertos deportes a menudo entrañan ciertos peligros y que deben seguir las recomendaciones de aquellos estimados expertos. Además, deberán reflexionar sobre los lugares donde se practican, si como en el caso de las narraciones se trata de alpinismo será necesario considerar los países con grandes montañas.

El principio de familiaridad también se cumple en el texto de la novela, pues se aborda el tema de la amistad entre adolescentes y sus lugares favoritos de “liberación”, donde se encuentran inmersos nuestros estudiantes en esos momentos.

³⁹⁵ Con seguridad la mayoría del alumnado ha visitado alguna vez un palacio real o ha visto imágenes de varios.

³⁹⁶ Especialmente Calvin Klein. Debemos suponer que esta moda surge de este diseñador.

En el texto de *Aspekte* se da este principio por su carácter informativo y por el tema que aborda³⁹⁷. Ambas cuestiones son conocidas por los discentes y por tanto, no debe suponerles una dificultad extra a la que les acarrea la lengua extranjera.

El ejemplo cronológico de *Optimal* sobre la moda es un texto que, además de resultarles familiar, con toda probabilidad les parecerá de gran interés³⁹⁸. Además aprenden otros datos históricos de significativa importancia a nivel cultural.

Los textos de *Em* también plantean situaciones familiares, pues tanto el deporte como los riesgos que la práctica de éstos conllevan, quizá los últimos en menor medida, son cuestiones conocidas por el alumnado. Con toda probabilidad conocen alguna noticia sobre montañeros accidentados o atrapados por la nieve, ya que todos los años vemos en televisión sucesos de este tipo.

A través del capítulo de la novela los estudiantes podrán opinar sobre las cuestiones en él tratadas, como la relación de amistad de los personajes y la actitud de respeto y confianza que mantienen entre ellos. Deberán exponer sus valoraciones al respecto argumentándolas de manera razonada. Asimismo, tendrán en consideración en sus juicios de valor el registro³⁹⁹ utilizado en el texto.

³⁹⁷ El rey Ludwig II.

³⁹⁸ Pues tienen una edad en la que la estética es para ellos de suma relevancia, no sólo para ellos mismos sino de cara a los demás, tanto en su entorno cercano como en la posibilidad de nuevas amistades.

³⁹⁹ Si lo consideran apropiado conforme a la edad de los personajes.

También les sería posible aplicar el principio crítico a la biografía del rey Ludwig II presentada en *Aspekte*. Podrían por ejemplo exponer argumentos a favor o en contra de la personalidad de este rey⁴⁰⁰, y expresar según su juicio qué cualidades debería poseer un monarca, valorando, por supuesto, todos los aspectos relacionados con el gobierno de un país.

Sobre el texto de *Optimal* podrían debatir sobre sus gustos personales y las tendencias en distintos países, especialmente en la cultura materna y la alemana, mostrándose críticos en sus valoraciones que deberán argumentar de manera adecuada.

De las aportaciones de los narradores de *Em* deberán valorar la objetividad de los comentarios realizados, añadiendo nuevos datos si fuera posible⁴⁰¹. Además, podrán exponer las recomendaciones que estimen oportunas para la práctica de determinados deportes, por ejemplo los considerados de riesgo.

Para finalizar presentamos la tabla correspondiente al análisis de estos cinco principios:

PRINCIPIO	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Contrastivo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Continuidad	SÍ	TAL VEZ	SÍ	SÍ
Inferencia o deductivo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Familiaridad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Crítico	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

⁴⁰⁰ Incluso comparándolo con otro u otros conocidos por ellos.

⁴⁰¹ De estadísticas, noticias o casos que conozcan.

Como observamos en estos resultados los principios se cumplen en su totalidad en todos los textos presentados en esta unidad. Si comparamos los resultados de las tablas correspondientes a las cinco Unidades Didácticas, podemos observar que no merecen mención las pequeñas diferencias existentes entre los manuales y la novela. De ello deducimos que tanto la lectura seleccionada como los textos de los libros cumplen con los principios que Carter refiere ha de tener todo texto que se estudie en el aula. No obstante, no podemos decir lo mismo del producto reflejado en el estudio de las funciones básicas⁴⁰², pues con evidente ventaja resulta más provechoso el texto de la lectura obligatoria que los otros seleccionados de los manuales de lengua.

5. Conclusiones:

Hemos logrado en esta unidad, de acuerdo a los objetivos propuestos, que los alumnos aprendan:

- A reconocer las formas de comparativo y superlativo, siendo reforzado este conocimiento con el manual de lengua y otros materiales de clase⁴⁰³.
- A producir textos propios que contengan comparativos y superlativos.

⁴⁰² En pp.257-258 de este trabajo.

⁴⁰³ Si el profesor así lo cree oportuno.

- A establecer comparaciones interculturales relacionadas con la amistad, mediante ejemplos de experiencias personales y/o externas.
- A hacer uso de léxico relacionado con lugares y paisajes en la producción de textos de manera autónoma.
- A colaborar y trabajar en grupo, haciéndose responsable de su propio aprendizaje y a tomar una actitud crítica en los razonamientos argumentales de sus valoraciones personales.

Además queremos señalar que gracias al método aplicado los discentes han reflexionado e investigado sobre el tipo de amistad más frecuente en España y Alemania, estableciendo comparaciones entre ambas culturas, que posteriormente han debatido en el aula con juicio crítico, cuyas valoraciones han sido argumentadas razonadamente.

El ABP posibilita sobre todo dotar al estudiante de autonomía en el aprendizaje, y esto lo alcanza a medida que va haciendo uso del método mediante la búsqueda de información, que tendrá que analizar, sintetizar y seleccionar; lo que requiere autonomía en la toma de decisiones. Todo esto le será de gran ayuda para toda su vida.

V.- Conclusiones.

Esta tesis no sólo es, como probablemente todos los trabajos de este tipo, producto de la curiosidad –por comprobar la viabilidad de una idea-, sino también de la necesidad. Son varios años ya que llevábamos buscando un programa didáctico adecuado que nos ayudara a suplir las enormes carencias que, en frecuentes ocasiones, habíamos advertido a la hora de transmitir conocimientos en el aula de lengua extranjera.

La incapacidad de ofrecer de forma adecuada conocimientos que van más allá de lo meramente lingüístico ha venido preocupando a los docentes durante décadas, y su superación viene siendo desde hace ya algunos años objetivo prioritario de investigadores. Estudios sobre comunicación, el lenguaje oral y la inmersión en situaciones más o menos cotidianas parece que pueden ayudar a ello. Por desgracia han sido muy pocos hasta la fecha los trabajos en centrarse en la transmisión, a través de la lengua, de esos conocimientos culturales que siempre hemos considerado básicos, y menos aún, los que, aún incluyendo éstos, se elaboran en torno a la enseñanza del alemán. El vacío era evidente, y frustrante resultaba la ausencia de herramientas sobre la que apoyarnos a la hora de plantearnos una clase que cubriera todas esas necesidades detectadas. Se imponía, pues, un estudio que pudiera contribuir a solucionar este problema.

Nosotros hemos querido con este trabajo salvar todas estas cuestiones apuntadas. Necesitábamos tener en cuenta el escaso

tiempo de clase que el docente dispone para desarrollar en el alumnado la competencia comunicativa en esta lengua, por lo que sabíamos que teníamos que tener muy claros todos los aspectos teóricos de la comprensión y adquisición del lenguaje antes de plantear ninguna metodología práctica. Qué elementos resultan esenciales y qué otros adicionales, qué funciones del lenguaje deben de quedar cubiertas y qué necesidades prioritarias han de quedar satisfechas necesitaban ser conocidas a la perfección, y para ello nada mejor que recurrir a las teorías de M.A.K. Halliday, lingüista británico, que, al afirmar que el estudio de la lengua no debe desligarse de ningún modo de su contexto social se adecuaba a la perfección a nuestros propósitos.

Las siete funciones básicas que Halliday propone en sus completísimos estudios sobre lengua y que, según afirma, cubren las necesidades del hablante, que, una vez dominadas éstas, puede desenvolverse normalmente en su entorno, se convertirían en fundamento de nuestro trabajo. Si con nuestro método éstas quedaban plenamente cubiertas, nuestra propuesta era funcional, y, por tanto viable. Fue necesario sumergirse en las teorías de Halliday y comprender a la perfección la composición de sus funciones para poder comprobar, de forma minuciosa, en nuestra tesis si realmente todas ellas estaban presentes. Nos proporcionaría la seguridad que necesitábamos para saber que nuestra idea, pretendiendo suplir unas carencias, no adoleciera de otras.

Pero las teorías de Halliday, centradas en exclusiva en la lengua, no nos eran suficientes para nuestro trabajo, que no sólo pretende lograr la correcta asimilación de contenidos lingüísticos, sino que se centra en la didactización de textos literarios. Necesitábamos, para sustentarnos en este ámbito, a un especialista en esta otra rama del conocimiento, llevándonos la ardua lectura y búsqueda de nuevas fuentes a Ronald Carter, a quien descubrimos a través de referencias bibliográficas de diversos autores. Fue un descubrimiento providencial. En sus obras, de absoluta actualidad, este teórico insiste en el uso de los textos literarios tanto en la clase de lengua extranjera como de lengua materna, lo cual coincidía con la idea que teníamos en mente. Carter defiende que mediante la observación literaria se puede lograr alcanzar una competencia lingüística plena. Era precisamente lo que nosotros deseábamos comprobar y demostrar.

Una vez hallada y asimilada a la base teórica sobre la que sustentar nuestra propuesta, detectamos la inviabilidad, tanto de Halliday como de Carter, para construir, simplemente a partir de ellos, una propuesta metodológica de tipo práctico. Las teorías necesitaban ser complementadas con un método de aplicación ajeno que se ajustara a nuestras necesidades, y de entre todos los analizados en aquel momento nos decantamos por el Aprendizaje Basado en Problemas. Esta metodología era perfectamente capaz de adaptarse a nuestro planteamiento teórico y llevarlo a cabo, y resolvía los obstáculos del tiempo de clase de la misma manera que cubría todos los objetivos propuestos en nuestro programa didáctico, ya que nos permitía ampliar el tiempo de aprendizaje.

Adicionalmente, quisimos, a la hora de seleccionar este método marginando a otros, tener en cuenta nuestro público: el estudiante de enseñanza secundaria. Estos estudiantes se encuentran en una época crítica de sus vidas, en la que muy pronto deberán decidir sobre su futuro. Aunque ya desde niños es importante ofrecerles una completa formación – también de comportamiento social, podemos en Secundaria proporcionarles un hábito y estrategias de estudio que, por qué no, pueden ser decisivas para el resto de sus vidas a la hora de tomar decisiones.

Una vez reunidos todos los elementos necesarios para la elaboración de nuestro trabajo, asimilados los condicionantes a tener en cuenta y preparado el almacén teórico con ayuda el cual construir nuestro trabajo, así como las herramientas prácticas que nos permitirían completarlo, sólo nos quedaba seleccionar el o los textos literarios adecuados para nuestros propósitos. Esta tarea, que se preveía dificultosa, fue, sin embargo, de lo más sencilla. En primer lugar necesitábamos el nivel de lengua, donde nos decantamos por que fuera un B1. Por otra parte, queríamos que nuestro texto fuera narrativo, una novela, porque consideramos que el lenguaje utilizado, así como las situaciones que podrían plantearse, se aproximaban más a los contextos que queríamos cubrir; además teníamos intención de “huir” del género lírico, al que casi siempre se acude para suplir la carencia de textos literarios en el aula de enseñanza de la lengua. Buscábamos así alguna obra actual, cuyas situaciones fueran cotidianas y en la que, teniendo en cuenta el alumnado al que iba dirigido, encontrásemos protagonistas adolescentes. Finalmente, tras barajar diversos títulos, nos

decidimos por *Mein böses Herz* de Wulf Dorn. Se trata de una obra amena, de un grado de dificultad lingüístico medio, cuya protagonista principal, Doro, es una adolescente con temores e inseguridades y cuyos progenitores están divorciados. Es decir, en ella se desarrollan situaciones cotidianas a las que se enfrenta el adolescente medio, pero también contiene un grado de suspense y aventura que puede llegar a despertar su interés lector. Ha obtenido un gran éxito entre las novelas actuales de literatura juvenil en Alemania y ha sido recientemente traducida al castellano.

Para culminar la preparación de nuestro trabajo, sólo nos faltaba seleccionar los manuales de lengua con los que realizar la comparación. Nos decidimos por *Aspekte*, *Optimal* y *Em*, propuesta que surgió de la mera experiencia con ellos, pues son los que más hemos trabajado tanto como estudiante como de docente.

Teniendo ya todo lo necesario para llevar a cabo nuestra propuesta, realizamos la aplicación práctica de la teoría mediante el método del ABP. Para ello, elaboramos una serie de unidades didácticas. Presentamos un capítulo de nuestro texto, proponiendo una serie de actividades y un modo de aplicación en el aula, y analizamos en nuestro texto las siete funciones básicas de Halliday y los cinco principios de Carter, para comprobar que quedan cubiertas todas las necesidades lingüísticas. En este análisis hemos comparado el texto literario con los textos de los tres manuales de lengua, que presentaban el mismo contenido gramatical, a fin de estudiar las posibles ventajas de nuestro método. Logramos, para nuestra satisfacción, comprobar que en la mayoría de las ocasiones, o, en algunos casos, en su totalidad, el texto literario cubría todas las

funciones y principios, no pudiendo decir lo mismo de los textos de los manuales, a excepción del manual *Em*, que decidimos tomar – por sus buenos resultados en la comparación – como manual complementario del curso.

En cada una de las unidades didácticas hemos podido observar que el alumno ha accedido de manera contextualizada a la aplicación de las siete funciones que le permitirán desarrollar su competencia en lengua alemana, y, adicionalmente, y éste era nuestro objetivo a la hora de presentar nuestro método, hemos comprobado la presencia de aspectos temáticos y culturales que potencian el entendimiento y con ello, el conocimiento, algunos de ellos comunes a las culturas española y alemana, algunos interculturales, y también grandes diferencias en otros aspectos, por ejemplo en uno tan evidente como el gramatical. Estas relaciones de semejanzas y diferencias culturales y gramaticales son las que contribuyen a mantener el interés del discente, las que completan su formación, resultan esenciales. Era para suplir estas carencias por lo que nos planteamos la ejecución de esta tesis.

Finalizado nuestro trabajo, cuyo resultado más evidente queda resumido en las tablas presentadas en los anexos, podemos afirmar, sin resquicio de duda, que el uso de obras literarias como herramienta de trabajo puede resultar de gran provecho en el aula de lengua instrumental. Aunque ésta sea complementada por un manual de lengua, proponemos que el texto literario se convierta en el apoyo textual prioritario frente al manual, y no al revés. El estudiante manejaría materiales auténticos, es decir, textos no manipulados con fines didácticos, por lo que sus contextos son

reales, no han sido creados artificialmente para el propósito educativo y, adicionalmente, con una adecuada selección textual, se le presentarían situaciones cotidianas, que son las que el discente va a encontrarse habitualmente y que son las que realmente tiene interés en dominar.

Cabe destacar que el ABP ha sido verdaderamente ventajoso al aportarnos más tiempo de contacto con la lengua alemana y en el que se han trabajado diversidad de elementos relevantes para lograr la competencia comunicativa. Creemos que esta aplicación se presta a ser impartida también a nivel superior – siendo además en estos niveles donde suele aplicarse este método – especialmente en los grupos de alumnos que no hayan trabajado antes con esta metodología, pues resulta muy provechosa tanto a nivel personal como desde la perspectiva de la enseñanza. Aplicando nuestra ventajosa metodología estamos trabajando con temáticas sociales cotidianas, con elementos culturales y al mismo tiempo aprendiendo mediante unas estrategias de estudio que favorecen la autonomía y actitud crítica del estudiante.

Por todo ello, consideramos que esta tesis resulta verdaderamente valiosa al observarse y aplicarse en ella diversos aspectos fundamentales en la didáctica de lengua extranjera que atienden tanto a los contenidos en la materia – gramaticales, conceptuales y procedimentales – como a la metodología aplicada. Es posible utilizar los textos literarios para la enseñanza de la lengua extranjera. Y no sólo es posible, sino ventajoso.

VI.- Anexos:

Anexo 1: TABLAS DE RESULTADOS DE LAS FUNCIONES
BÁSICAS DE HALLIDAY:

UNIDAD 1:

FUNCIONES	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Instrumental	SÍ	NO	NO	NO
Reguladora	SÍ	NO	NO	SÍ
Interactiva	SÍ	NO	NO	SÍ
Personal	SÍ	SÍ	NO	SÍ
Heurística	SÍ	TAL VEZ	SÍ	SÍ
Imaginativa	SÍ	NO	NO	SÍ
Representativa	SÍ	TAL VEZ	SÍ	SÍ

UNIDAD 2:

FUNCIONES	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Instrumental	SÍ	NO	TAL VEZ	SÍ
Reguladora	SÍ	NO	TAL VEZ	SÍ
Interactiva	SÍ	NO	TAL VEZ	SÍ
Personal	SÍ	SÍ	NO	SÍ
Heurística	SÍ	NO	SÍ	SÍ
Imaginativa	SÍ	SÍ	NO	TAL VEZ
Representativa	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

UNIDAD 3:

FUNCIONES	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Instrumental	SÍ	NO	NO	NO
Reguladora	SÍ	NO	TAL VEZ	NO
Interactiva	SÍ	NO	NO	NO
Personal	SÍ	NO	NO	NO
Heurística	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Imaginativa	SÍ	NO	NO	NO
Representativa	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

UNIDAD 4:

FUNCIONES	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Instrumental	SÍ	SÍ	NO	NO
Reguladora	SÍ	SÍ	SÍ	TAL VEZ
Interactiva	TAL VEZ	NO	TALVEZ/N	TALVEZ/N
Personal	SÍ	NO	SÍ	SÍ
Heurística	NO	NO	SÍ	SÍ
Imaginativa	SÍ	NO	NO	SÍ
Representativa	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

UNIDAD 5:

FUNCIONES	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Instrumental	SÍ	NO	NO	NO
Reguladora	SÍ	NO	NO	NO/TV
Interactiva	SÍ	NO	NO	NO
Personal	SÍ	TAL VEZ	NO	TAL VEZ
Heurística	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Imaginativa	SÍ	TAL VEZ	NO	NO
Representativa	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

Anexo 2: TABLAS DE RESULTADOS DE LOS PRINCIPIOS DE CARTER:

UNIDAD 1:

PRINCIPIO	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Contrastivo	SÍ	SÍ	NO	SÍ
Continuidad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Inferencia o deductivo	SÍ	SÍ	SÍ	TAL VEZ
Familiaridad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Crítico	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

UNIDAD 2:

PRINCIPIO	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Contrastivo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Continuidad	SÍ	SÍ	TAL VEZ	SÍ
Inferencia o deductivo	SÍ	SÍ	TAL VEZ	SÍ
Familiaridad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Crítico	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

UNIDAD 3:

PRINCIPIO	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Contrastivo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Continuidad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Inferencia o deductivo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Familiaridad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Crítico	SÍ	TAL VEZ	SÍ	TAL VEZ

UNIDAD 4:

PRINCIPIO	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Contrastivo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Continuidad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Inferencia o deductivo	SÍ	NO	SÍ	SÍ
Familiaridad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Crítico	SÍ	TAL VEZ	SÍ	SÍ

UNIDAD 5:

PRINCIPIO	NOVELA	ASPEKTE	OPTIMAL	EM
Contrastivo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Continuidad	SÍ	TAL VEZ	SÍ	SÍ
Inferencia o deductivo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Familiaridad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Crítico	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

VII.- Bibliografía.

Literatura Primaria:

Brussig, Thomas, *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*, Frankfurt am Main, Fischer Verlag, 2001.

Döblin, Alfred, *Berlin Alexanderplatz: die Geschichte vom Franz Biberkopf*, Olten, Switzerland, Walter-Verlag, 1964.

Dorn, Wulf, *Mein böses Herz*, München, cbt Verlag, 2012.

Funke, Cornelia, *Tintenherz*, mit illustrationen der Autorin, Hamburg, Dressler, 2003.

Goethes *Gedichte in zeitlicher Folge*, Frankfurt am Main, Insel, 1982.

Günderrode, Karoline von, *Der Schatten eines Traumes: Gedichte, Prosa, Briefe, Zeugnisse von Zeitgenossen*; Herausgegeben und mit einem Essay von Christa Wolf, Darmstadt [etc.], Luchterhand, 1984.

Schiller, Friedrich, *Maria Stuart: Trauerspiel in fünf Aufzügen*; mit Anmerkungen von Christian Grawe und einem entstehungsgeschichtlichen Anhang von Dietrich Bode, Stuttgart, Philipp Reclam, jun., 1998.

Schlink, Bernhard, *Der Vorleser: Roman*, Zurich, Diogenes, 1997.

Vogelweide, Walther von der, *Gedichte*; übertragen von Karl Simrock. Essen, Phaidon, 1985.

Wolf, Christa, *Der geteilte Himmel: Erzählung*, 13. Aufl., München, Deutscher Taschenbuch, 1981.

Literatura Secundaria:

- Abraham, Ulf / Kepser, Matthis, *Literaturdidaktik Deutsch: eine Einführung*, Berlin, Erich Schmidt, 2005.
- Arntz, R. (Hrsg.), *Textlinguistik und Fachsprache*. Akten des Internationalen Übersetzungswissenschaftlichen AILA-Symposion Hidesheim 13.-16. April 1987. Georg Olms Verlag, 1988.
- Baasner, Rainer / Zens, Maria, *Methoden und Modelle der Literaturwissenschaft: eine Einführung*, Berlin, Erich Schmidt, 2005.
- Bachman, Lyle F., *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford [etc.], Oxford University Press, 1994.
- Bassnett, Susan / Grundy, Peter, *Language through Literature: creative language teaching through literature*. Harlow Longman Group UK, 1993.
- Bauer, Anna, "Literatur im DaF-Unterricht: Die Verwandlung Franz Kafkas und ihre didaktische Aufbereitung für russische Studierende". Publicado en *Germanistisches Jahrbuch GUS „Das Wort“* 2003, pp. 283-298.
- Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Zwischenbilanz und Perspektiven*. Arbeitspapiere der 16. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen, Narr, 1996.
- Bausch, Karl-Richard [et al.] (Hrsg.), *Empirie und Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 4. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Narr, 1984.
- Beisbart, Ortwin / Marenbach, Dieter (Hrsg.), *Bausteine der Deutschdidaktik: Ein Studienbuch*. Donauwörth, Auer, 2003.

- Bernstein, Basil, *Class, Codes and Control: Applied Studies Towards A Sociology Of Language*, London, Routledge & Kegan Paul, 1973.
- Bernstein, Basil, *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards A Sociology Of Language*, London, Routledge & Kegan Paul, 1971.
- Bhaba, Homi K., *The Location of Culture*, London, Routledge, 1994.
- Birch, David, *Language, Literature and Critical Practice*, London, Routledge, 1989.
- Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München, dtv, 2001.
- Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (eds.), *Challenges of literary texts in the foreign language classroom*. Tübingen, Günter Narr, 1996.
- Brumfit, C. J. / Johnson, K. (edit.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford [etc.], Oxford University Press, 1987.
- Brumfit, Christopher, *Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accuracy*, Cambridge; New York, Cambridge University Press, 1985.
- Carter, Ronald / Brumfit, Christopher (eds.), *Literature and Language Teaching*, Oxford; New York, Oxford University Press, 1987.
- Carter, Ronald / Long, Michael N., *Teaching Literature*, New York [etc.], Longman, 1991.
- Carter, Ronald / Long, Michael N., *The Web of Words: exploring literature through language*, Cambridge [etc.], Cambridge University Press, 1987.
- Carter, Ronald / McCarthy, Michael, *Language as Discourse: perspectives for language teaching*, London [etc.], Longman, 1994.
- Carter, Ronald / Simpson, Paul, *Language, Discourse and Literature: An Introductory Reader in Discourse Stylistics*, London [etc.], Unwin Hyman, 1989.

- Carter, Ronald [et al.], *Working with Texts: a core book for language analysis*, London; New York, Routledge, 2001.
- Carter, Ronald, *Investigating English Discourse: Language, Literacy, Literature*, London, GBR, Routledge, 1997.
- Coll, C. / Mauri, T. / Onrubia, J., "Análisis y resolución de casos-problemas mediante el aprendizaje colaborativo". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2006, 3 (2).
- Collie, Joanne / Slater, Stephen, *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge, Cambridge University Press, 2005.
- Cook, Guy, *Discourse and Literature: The Interplay of Form and Mind*, Oxford [etc.], Oxford University Press, 1994.
- De Arriba De La Fuente, J. A., "Aprendiendo a resolver casos reales mediante la utilización de herramientas informáticas de aprendizaje y colaboración. Estudio experimental en un contexto de formación universitario". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2008, 5 (2).
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, "El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica". Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Donnelly, R., "Harmonizing technology with interaction in blended problem-based learning". *Computer & Education*, 2010, 54 (2), pp. 350-359.
- Egido Gálvez, I. (dir.), "Aprendizaje basado en problemas (ABP). Estrategia metodológica y organizativa del currículum para la calidad de la enseñanza en los estudios de Magisterio". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2006, 20 (3), pp. 137-149.
- Fawcett, Robin P. [et al.], *The Semiotics of Culture and Language*. Vol. I: Language as Social Semiotic, London [etc.], Frances Pinter, 1984.

- Fawcett, Robin P. [et al.], *The Semiotics of Culture and Language*. Vol. II: Language and other Semiotic Systems of Culture, London [etc.], Frances Pinter, 1984.
- Fehr, Wolfgang, *Fachdidaktische Wissensformen und Organisation von Unterricht: zu einer Theorie der Literaturdidaktik*. Frankfurt, Peter Lang, 2007.
- Fehrmann, Georg / Klein, Erwin (Hrsg.), *Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht*. Bonn, Romanistischer Verlag, 2001.
- Fernández Fernández, Raquel, "Una propuesta metodológica para el uso de la poesía en el aula de inglés como lengua extranjera", *Encuentro Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13-14, 2002-2003, pp. 57-70.
- Fernández Ramírez, Salvador, *La enseñanza de la gramática y de la literatura*. Ed. Ampliada y revisada por José Polo. 2ª Ed. Madrid, Arco Libros, 2009.
- Fowler, Roger, *Literature as Social Discourse: the Practice of Linguistic Criticism*, London, Bastford Academic and Educational, 1981.
- Germain, Claude, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, París, CLE International, 1999.
- Germain, Claude, *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, Quebec, Centre Éducatif et Culturel, 1993.
- Gibaldi, J. (ed.), *Introduction to Scholarship in Modern Languages and Literatures*. New York, The Modern Languages, 2000.
- Glaser, Marie Antoinette, *Literaturwissenschaft als Wissenschaftskultur*. Hamburg, Verlag Dr. Kovač, 2005.
- Glück, Helmut / Sauer, Wolfgang Werner, *Gegenwartsdeutsch*, Stuttgart; Weimar, Metzler, 1997.

- Gómez Esquer, F. [et al.], *Aplicación Interdisciplinar del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en Ciencias de la Salud: una herramienta útil para el desarrollo de competencias profesionales*. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2009, 4.
- González Nieto, Luis, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: lingüística para profesores*, Madrid, Cátedra, 2001.
- Haas, Gerhard, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze, Kallmeyer, 1997.
- Haas, Gerhard, *Kinder- und Jugendliteratur: ein Handbuch*. Stuttgart, Reclam, 1984.
- Halliday, M. A. K., *An Introduction to Functional Grammar*, revised by Christian M.I.M. Mathiessen, London, Hodder, 2004.
- Halliday, M. A. K., *Explorations in the Functions of Language*, London, Edward Arnold, 1973.
- Halliday, M. A. K., *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, London, Edward Arnold, 1975.
- Halliday, M.A.K., *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Halliday, M.A.K., *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*, London, Edward Arnold, 1978.
- Huber, G. L., “Aprendizaje activo y metodologías educativas”. *Revista de Educación*, 2008, Número Extraordinario, pp. 59-81.
- Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang, *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*, Berlin, Erich Schmidt Verlag, 2010.
- Hymes, Dell H., *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier, 1984.

- Jaatinen, Riitta, *Learning Languages, Learning Life Skills* [Recurso electronic]: Autobiographical reflexive approach to teaching and learning a foreign language. Boston, MA, Springer Science + Business Media, LLC, 2007.
- Janssen, Bernd, *Kreative Unterrichtsmethoden: Bausteine zur Methodenvielfalt – Wege zum guten Unterricht*. Braunschweig, Westermann, 2008.
- Johnson, K., *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Oxford, Pergamin, 1983.
- Kast, Bernd, *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin – München – Wien – Zürich – New York, Langenscheidt, 1992.
- Kochan, Detlef C. (Hrsg.), *Literaturdidaktik, Lektürekanon, Literaturunterricht*. Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik Band 30-1990. Amsterdam [etc.], Rodapi, 1990.
- Koithan, Ute [et al.], *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Niveau B1+, Lehrbuch 1*, Berlin und München, Langenscheidt, 2007.
- Koppensteiner, Jürgen, *Literatur im DaF-Unterricht: eine Einführung in productiv-kreative Techniken*. Wien, öbv&hpt, 2001.
- Kramsch, Claire, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1996.
- Kreft, Jürgen, *Grundprobleme der Literaturdidaktik: eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*, 2. verb. Aufl. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1982.
- Kress, Gunther, *Linguistics Processes in Sociocultural Practice*, Oxford, Oxford University Press, 1989.
- Lado, Robert, *Linguistics across Cultures*. The University of Michigan Press, 1957.

- Lam, S; Wing-Yi Cheng, R; William Y. K., "Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning". *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 2009, 37 (6), Pp. 565-578.
- Lee, James F. / Vanpatten, Bill, *Making communicative language teaching happen*, New York, McGraw-Hill, 1995.
- Leibbrandt, Isabella, "La didáctica de la literatura en la era de la medialización" En *Espéculo*. Revista de Estudios Literarios. Universidad Complutense de Madrid, 2007.
- Leibbrandt, Isabella, "La belleza de la palabra: El ejemplo educativo de las sagas y cuentos de hadas" En *Espéculo*. Revista de Estudios Literarios. Universidad Complutense de Madrid, 2005.
- Leskovec, Andrea, *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*, Darmstadt, WBG, 2011.
- Littlewood, W., *Communicative Language Teaching: an introduction*, Cambridge [Eng.]; New York, Cambridge University Press, 1988.
- Lotmann, Jurij M., *Die Struktur literarischer Texte*. 2. Aufl. München, Wilhelm Fink Verlag, 1981.
- Lucas et al. "El aprendizaje basado en problemas aplicado a la asignatura de pregrado de Anestesiología, Reanimación y Terapéutica del Dolor" en *Rev. Esp. Anesthesiol. Reanim.* 2006; 53: 419-425
- Lüger, Heinz-Helmut, *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*, Berlin [etc.], Langenscheidt, 1993.
- Marina, José Antonio, *Aprender a vivir*. 11ª ed. Barcelona, Ariel, 2006.
- McRae, John, *Literature with a small 'l'*, London [etc.], MacMillan, 1991.
- Menouer Fouatih, Wahiba, "La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE" En Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE, 29-31 de marzo de 2009.

- Müller, Martin [et al.], *Optimal B1: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Lehrbuch*, Berlin und München, Langenscheidt, 2006.
- Nunan, David, *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge [etc.], Cambridge University Press, 1991.
- Nunan, David, *Task-based Language Teaching*, Cambridge; Madrid [etc.], Cambridge University Press, 2007.
- Nuttall, Christine, *Teaching reading skills in a foreign language*, Oxford, Heinemann, 1988.
- Oliva, Alfredo, "Adolescencia en España a principios del siglo XXI" en *Cultura y Educación*, 2003, 15(4), 373-383.
- Olsbu, Inger / Soriano Salkjelsvik, Kari, "La literatura en clase (I): Leer hacia la competencia literaria" En ANPE. I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible, 8-9/09-2006.
- Olsbu, Inger / Soriano Salkjelsvik, Kari, "La literatura en clase (II): libros de texto, actividades y el desarrollo de la competencia literaria" en: ANPE. I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible, 8-9/09-2006.
- Palacios, Jesús / Oliva, Alfredo, "La adolescencia y su significado evolutivo", en Palacios, J. / Marchesi, A. / Coll, C., *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I. Psicología evolutiva*, Madrid, Alianza Editorial, 1999.
- Parkinson, Brian / Reid Thomas, Helen, *Teaching Literature in a Second Language*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2000.
- Parra Membrives, Eva (ed.), *Trivialidades literarias: Reflexiones en torno a la literatura de entretenimiento*, Madrid, Visor Libros, 2013.
- Parra Membrives, Eva, *Propuestas para una Didáctica de la Literatura*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2011.

- Pérez Valverde, Cristina, "El análisis de textos literarios en L2: aproximación didáctica a *Dubliners*", *Encuentro*, Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas, 9, 1997.
- Perlmann-Balme, M. [et al.], *Em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*, Ismaning, Max Hueber Verlag, 1998.
- Prieto Martín, A. [et al.], "Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas, el ABP 4x4, es eficaz para desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 alumnos", *Aula abierta*, 2006, nº 87, pp. 171-194.
- Prieto Navarro, L., "Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del Aprendizaje Basado en Problemas". *Miscalánea Comillas*, 2006, 64 (124), pp. 173-196.
- Puren, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International, 1988.
- Puren, Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Paris, Didier, 1999.
- Richards, Jack C. / Rodgers, Theodore S., *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, traducción de José M. Castrillo y María Condor; edición española a cargo de Álvaro García y Josep M. Mas, Cambridge [etc.], Cambridge University Press, 2003.
- Rico Forés, P. "La literatura trivial en la didáctica de L2: la función imaginativa" en: Parra Membrives, E. (ed.), *Trivialidades Literarias: Reflexiones en torno a la literatura de entretenimiento*. Biblioteca Filológica Hispana, 144, Madrid, Visor Libros, 2013, pp.377-386.
- Rivers, Wilga, *Teaching Foreign Language Skills*, Chicago, University of Chicago, 1981.
- Rossner, Richard / Bolitho, Rod (eds.), *Currents of Change in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1990.

- Sánchez Pérez, Aquilino, *El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas*, Madrid, SGEL, 1987/99.
- Sánchez Pérez, Aquilino, *La enseñanza de idiomas. Principios, problemas y métodos*, Barcelona, HORA, 1982.
- Sánchez Pérez, Aquilino, *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, 1997.
- Savignon, Sandra J., *Interpreting communicative language teaching* [Recurso electrónico]: *contexts and concerns in teaching education*. New Haven, Yale University Press, 2002.
- Schwitalla, Johannes, *Gesprochenes Deutsch: eine Einführung*, Berlin, Erich Schmidt Verlag, 2003.
- Seelye, H. Ned, *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*, Lincolnwood, Illinois, National Textbook Company, 1993.
- Showalter, Elaine, *Teaching Literature*, Oxford UK [etc.], Blackwell, 2003.
- Simpson, Paul, *Language through Literature: an introduction*. London, Routledge, 1997.
- Spinner, Kaspar H. (Hrsg.), *Zeichen, Text, Sinn. Zur Semiotik des literarischen Verstehen*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1977.
- Spinner, Kaspar H., *Kreativer Deutschunterricht: Identität – Imagination – Kognition*. Seelze-Velber, Kallmeyer, 2001.
- Swerlova, Olga, *Grammatik und Konversation 1: Arbeitsblätter für den Deutschunterricht für die Niveaustufen A1, A2, B1*, Berlin [etc.], Langenscheidt, 2006.
- Thömmes, Arthur, *Produktive Arbeitsphasen: 100 Methoden für die Sekundarstufen*. Mülheim an der Ruhr, Verlag an der Ruhr, 2007.

- Van Dijk, Teun A., *Discourse and Context: a Sociocognitive Approach*, Cambridge, UK [etc.], Cambridge University Press, 2010.
- Van Dijk, Teun A., *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*, [Traducción de Sibila Hunzinger]; con un epílogo a la edición castellana del autor, 6ª ed. Barcelona [etc.], Paidós, 2001.
- Van Dijk, Teun A., *Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk*, Cambridge [etc.], Cambridge University Press, 2009.
- Van Dijk, Teun A., *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, London [etc.], Longman, 1977.
- Vázquez Cano, E., *Guía para la elaboración de Programaciones Didácticas y Unidades Didácticas. Oposiciones al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria*. CEDE, 2007.
- Warschauer, Mark, *Electronic Literacies: Language, Culture and Power in Online Education*, Mahwah, New Jersey [etc.], Lawrence Erlbaum, 1999.
- Weber, A., *Problem-based learning: ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und auf der Tertiärstufe*, Bern: h.e.p, 2004.
- Widdowson, H. G., *Stylistics and the Teaching of Literature*, Harlow, England, Longman, 1988.
- Widdowson, H. G., *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press, 1985.
- Widdowson, H. G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Traduction de Katsy et Gerard Blamont, Paris, Hatier-Didier, 2001.
- Wilkins, D. A., *Linguistic in language teaching*, London, Edward Arnold, 1985.

Wilkins, D. A., *Notional Syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*, Oxford, Oxford University Press, 1983.

Yalden, Yanice, *The communicative syllabus: evolution, design and implementation*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1987.

Zumbach, J., *Problembasiertes Lernen*, Münster: Waxmann, 2003.

Recursos electrónicos:

“El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica”. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
<http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>

Ballester J. y Ibarra, N. (2013:9). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos*, 10, 7-26. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/238>

Cruz Calvo, Meri, *Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva*.
<http://poligramas.univalle.edu.co/24b/didactica.pdf>

Maxwell et al. “Developing a problem-based learning simulation: An economics unit on trade” en *Simulation & Gaming*, Vol. 35 No. 4, December 2004, 488-498.
<http://sag.sagepub.com/cgi/content/refs/35/4/488>

Sánchez López, Lourdes / Mojica-Díaz, Clara C., *Implementación de la meta cultural para el aprendizaje de lenguas extranjeras: una propuesta constructiva*. American Association of Teachers of

Spanish and Portuguese, Hispania, Vol. 90, Nº 1 (Mar., 2007), pp.114-122. En: <http://www.jstor.org/stable/20063470>

Solórzano Coro, Cristina, (2013), La narrativa juvenil: una propuesta didáctica para trabajar en Secundaria, TFM, Universidad de Cantabria.

<http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/3986/SolorzanoCoroCristina.pdf?sequence=1>

Páginas de Internet:

<http://solidaridad.net/noticia/972/santa-claus-papa-noel-san-nicolas-la-verdadera-historia>

<http://www.buenastareas.com/ensayos/F%C3%A1bulas-y-Character%C3%ADsticas-Autores-Alemanes/2791864.html>

<http://www.cuentosyfabulas.com.ar/>

<http://vienayyo.wordpress.com/2011/05/19/cuentos-y-fabulas-en-aleman/>

<http://diario.latercera.com/2012/05/12/01/contenido/tendencias/26-108186-9-el-cuento-del-lobo-cuantas-veces-podemos-creer-en-lo-mismo.shtml>

<http://berlinenespanol.net/foros/tema/vivir-en-las-afueras-de-berlin/>

<http://unizar.es/universa/files/internacional/Berlin.pdf>

<http://www.culture.cl/alemania/comida-tipica.htm>

<http://www.guiadealemania.com/gastronomia/>

http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_K%C3%BCche

<http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/es/sociedad/main-content-08/la-familia-institucion-social-basica.html>

<http://www.infobae.com/2013/10/19/1517407-impactante-testimonio-mi-abuelo-nazi-me-habria-matado>

http://es.wikipedia.org/wiki/Clemens_Brentano

<http://www.mediavaca.com/index.php/es/colecciones/libros-para-ninos/100-grimm-jacob-y-wilhelm>